

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Estrategias de “implicación parental” en lo escolar
Determinantes y transformaciones

Carlos Alonso Carmona

Tesis doctoral dirigida por el doctor

Enrique Martín Criado

Sevilla, Octubre de 2019

Estrategias de “implicación parental” en lo escolar: determinantes y transformaciones

Carlos Alonso Carmona

Tesis doctoral dirigida por el doctor

Enrique Martín Criado

Sevilla, 2019

Resumen

Estrategias de “implicación parental” en lo escolar:

Determinantes y transformaciones

Esta tesis doctoral tiene como objetivo investigar las relaciones de las familias del alumnado con la escolaridad de sus hijos y cómo estas relaciones se transforman cuando los hijos acceden a la educación secundaria. En España, y en muchos otros países, estas relaciones se han etiquetado como *implicación familiar* o *implicación parental* y han ido ganando importancia en los discursos del mundo educativo. Muchos investigadores, docentes y reformadores señalan que el éxito escolar de los alumnos depende enormemente de cuánto y cómo se implican los progenitores en su vida escolar. Esto ha dado lugar a un interés creciente en comprender por qué esa implicación difiere entre unas familias y otras.

Esta investigación trata de explicar cómo se configura esta implicación, cómo se desarrolla con el avance de los cursos y cómo es vivida e interpretada por los propios progenitores. Elegimos examinar a familias cuyos hijos están accediendo a la etapa secundaria por dos razones. Por un lado, por ser un momento crucial en su posterior carrera escolar, donde se decide el futuro de muchas trayectorias académicas. Por otro lado, porque desde el ámbito escolar se percibe un descenso en la implicación familiar durante esta transición. En este periodo se incrementan las acusaciones de “dimisión parental” y se hace a la familia responsable en mayor medida de los éxitos y fracasos del alumnado.

La tesis parte de un diseño longitudinal y del empleo de técnicas cualitativas. Se realizaron entrevistas en profundidad a progenitores de distinta extracción social con hijos matriculados en tres institutos diferentes. Las entrevistas fueron realizadas en dos momentos distintos de la carrera escolar de los hijos. Primero, cuando estos acababan de acceder a 1º de la ESO, a lo largo del primer trimestre del curso escolar 2016-2017. Segundo, cuando estaba finalizando el tercer trimestre del curso escolar 2017-2018. Paralelamente, se realizó observación etnográfica en los tres institutos a los que acudían los hijos de los progenitores entrevistados. Se observaron reuniones de coordinación entre los tutores de los hijos, reuniones colectivas con las familias a principio de curso, y reuniones individuales de tutoría entre los progenitores entrevistados y los tutores de sus hijos.

Elegimos una muestra variada en cuanto a origen social por la evidencia previa de que la implicación depende, en buena medida, de la posición de clase familiar. Sin embargo, los resultados de la tesis muestran una gran heterogeneidad en las formas de implicación dentro de familias del mismo estatus. Estas diferencias se deben principalmente a la trayectoria escolar y a las actitudes de los hijos, y a cómo ambas evolucionan con el tiempo.

En el primer capítulo de resultados, examinamos y explicamos las diferencias entre unas y otras familias, tanto en sus prácticas domésticas de implicación como en su relación con el profesorado. Encontramos que los comportamientos dependen fundamentalmente de los

recursos familiares y del rendimiento escolar de los hijos. Además, analizamos las diferencias en las percepciones y discursos de los progenitores sobre la escuela en general y sobre la implicación parental en particular. Encontramos que los discursos empleados tienden a ajustarse a los comportamientos. Los progenitores utilizan estratégicamente las concepciones expertas sobre la crianza para dar sentido a sus prácticas, para legitimarlas y defenderlas. En el segundo capítulo de resultados, propiamente longitudinal, analizamos cómo se transforma la relación con lo escolar conforme los hijos crecen. Encontramos que esta transformación está modulada principalmente por el sentido de la trayectoria escolar y por las estrategias de los hijos. La clase social familiar es poco relevante cuando el rendimiento filial es alto, pero gana mucha importancia en caso contrario.

La tesis muestra que, en los discursos parentales, la implicación constituye un tema polémico. Sus supuestos se encuentran en constante tensión con otras formas legítimas de interpretar la crianza, basadas en la autonomía y la responsabilización de los hijos. Asimismo, la tesis pone de manifiesto que la implicación parental no es un fenómeno estático, su naturaleza e intensidad cambian con el paso de los cursos. Estas transformaciones no pueden entenderse como simples decisiones parentales. Para explicarlas hay que atender a los recursos que los progenitores pueden movilizar, así como a los comportamientos de hijos y docentes.

Abstract

Strategies of ‘parental involvement’ in schooling:

Determinants and transformations

The objective of this doctoral thesis is to investigate the relationships between the families of students and their schooling and how those relationships take shape when children access secondary education. In Spain and in many other countries, those relationships have been labelled as *parental involvement* or *family involvement* and their relevance has been increasing in educational discourses. A lot of researchers, teachers and policy-makers point out that academic success depends mainly on the quality and quantity of parental involvement in their children’s school life. This has generated a growing interest in understanding why this involvement differs between some families and others.

This research tries to explain how this involvement is shaped, how it develops as the children grow older and how it is experienced and interpreted by the parents. We chose to examine families whose children are starting their secondary education for two reasons. On one hand, because is a crucial moment in their academic progress, where the future of their school trajectory is decided. On the other hand, schools perceive a decrease in parental involvement during this transition. During this period, accusations of ‘parental demission’ gain strength and families are made more responsible of their children’s academic success.

This thesis is based on a longitudinal design and the use of qualitative techniques. In-depth interviews were done to parents of diverse social status whose children were enrolled in three different schools. Interviews were done at two different moments of the children’s school trajectory. First, when they had just begun secondary education, during the first trimester of the 2016-2017 school year. Second, at the end of the third trimester of the 2017-2018 school year. At the same time, ethnographic observations were done in the three schools of the children whose parents were interviewed. Teacher meetings, Parent-day meetings and parent-teacher conferences were observed.

We chose a varied sample with respect to social origin due to previous evidence that family class position greatly influences parental involvement. Nonetheless, results show large differences in involvement between families of the same status. These differences are mainly due to the child’s school trajectory and attitude and how both evolve through time.

In the first chapter of the results, we examine and explain differences between families, in their school-based involvement and in their relationships with teachers. We found that behaviours fundamentally depend on family resources and child academic achievement. Also, we analyse differences in parents perceptions and discourses concerning schooling in general and parental involvement in particular. We found that discourses tend to adjust to behaviours. Parents strategically use expert conceptions about child-rearing to give meaning to their

practices, legitimize and defend them. In the second chapter of results, properly longitudinal, we analyse how the relationship with school is transform as the children grow up. We found that this transformation is mainly modulated by the child's academic achievement and their strategies. Family social class is not very relevant when this achievement is high, but gains importance when it is low.

This thesis shows that, in parental discourses, the idea of involvement constitutes a controversial topic. Its assumptions constantly clash with other legitimate ways of interpreting child-rearing based on child autonomy and responsibility. Moreover, this thesis exposes that parental involvement is not a static phenomenon, its nature and intensity change over time. Those transformations cannot be understood as simple parental decisions. To explain them, it is necessary to consider parental resources and the behaviours of teachers and children.

Agradecimientos

A la hora de escribir estas líneas, me parece difícil de creer que este viaje esté llegando a su fin. Han sido cuatro largos años dedicados a la elaboración de esta tesis doctoral. Aquellos meses de 2015, cuando planteaba los primeros esbozos de esta investigación (ahora sé que desconocía dónde me estaba metiendo) se me antojan increíblemente lejanos. Es un tópico decir que uno no podría haber llegado hasta donde está sin el inestimable apoyo de muchas otras buenas personas. Pero un sociólogo sabe mejor que nadie hasta qué punto es cierta dicha afirmación.

Una tesis doctoral no puede realizarse sin director. Cuando comencé esta andadura, escuchaba a algunos doctorandos comentar que la figura del director puede ser meramente simbólica. Hay quien tiene muy claro qué quiere investigar y cómo, y contempla la elección de director de tesis como una exigencia administrativa (o como una apuesta estratégica para ganar capital social). Desde luego, este no ha sido a mi caso. Esta tesis sería totalmente diferente, en caso de existir, de no haber sido dirigida por Enrique Martín Criado. Desde mis años como estudiante de grado, ha hecho un enorme esfuerzo por dirigirme a la investigación sociológica y guiarme dentro del mundillo. Con Enrique aprendí que la teoría sociológica era algo más que los grises manuales de las asignaturas de la carrera: era algo vivo y apasionante. También que “lo metodológico” iba más allá de la aplicación de unas técnicas, que incluye una forma de comprender e interpretar el mundo social. Gracias a Enrique, en fin, he desarrollado esa *Illusio* tan necesaria para permanecer en juego dentro del campo de producción académica. Esta tesis es deudora directa de su obra en muchísimos sentidos. Y obviamente, más allá de lo académico, se ha convertido para mí en un amigo.

No me olvido de tantos otros grandes profesionales de la Universidad Pablo de Olavide, muchos de ellos mis antiguos profesores, que durante la realización de la tesis pasaron a convertirse en compañeros de Departamento y vecinos de despacho. Guardo especial cariño para aquellos investigadores con los que, en diversos momentos de la realización de la tesis, he compartido lugar de trabajo: Antoni Cerdà, Gonzalo Assusa y José Antonio Cerrillo. También a Pedro Silva, del Instituto Politécnico de Leiria, que me enseñó y presentó a interesantísimos autores del país vecino. Sin él, no hubiera podido realizar una estancia de investigación tremendamente productiva, sin la cual la presentación de esta tesis se hubiera demorado mucho más. También fue él quien me dio la posibilidad de exponer mi trabajo frente a un grupo multidisciplinar de investigadores, con enorme experiencia en mi campo de estudio.

Quiero mostrar igualmente mi agradecimiento a mi grupo de investigación. Tanto por el ánimo que me prestaron como por sus valiosas aportaciones. Desde aquí mando un saludo con cariño a Manuel Ángel Río, Carmuca Gómez, Pedro Torres, Pilar Carvajal, Delia Langa, Carlos Lubián y, especialmente, a Carmen Botía (que además de ser una enorme socióloga es una enorme

amiga). Tampoco me olvido de tantos otros investigadores que, cuando pudieron, mostraron interés por mi estudio, que contribuyeron a él con inestimables comentarios y que revisaron algunos de mis borradores sin pedir nada a cambio. También a aquellos que simplemente estuvieron dispuestos a escucharme: explicar a un tercero lo que uno está haciendo es imprescindible para poner las ideas en orden. Hablo de Javier Merchán, Alejandro Martínez, Vicente Pérez, Adrián del Río, Javier Rujas o Manuel Portillo, y probablemente me deje alguno. La lista sería muy larga sin incluyese también a todos los compañeros de profesión que me atendieron y conversaron conmigo en los distintos congresos de sociología. Pero a todos ellos les estoy muy agradecido.

La sociología investiga a individuos de carne y hueso, se interesa por sus pensamientos, palabras y acciones. Esta tesis no existiría sin la desinteresada colaboración de sus protagonistas: las madres y padres que me concedieron varias horas (y sé que el tiempo no les sobraba) para responder a mis preguntas, para relatarme sus vivencias y trasladarme sus impresiones. Madres y padres que estuvieron dispuestos a compartir sus experiencias con un desconocido, y sobre un tema potencialmente polémico como es la educación y la experiencia escolar de los hijos. Agradezco vuestra amabilidad, generosidad y confianza. Agradezco igualmente a todos esos sufridos profesores de secundaria que me permitieron acceder a los centros donde se realizó el trabajo de campo y que conversaron conmigo sobre las vicisitudes del oficio. Que aceptaron que un extraño estuviera presente, incluso grabadora en mano, en espacios normalmente vedados a la observación externa.

Pero elaborar una tesis no es únicamente leer, investigar y escribir. Esta larga caminata necesita paradas para descansar, para desconectar y para mantener un cierto equilibrio personal y emocional. Agradezco a todas esas personas que, fuera de la academia, han estado a mi lado durante todos estos años. A ellas les debo tanto como a mis colegas de disciplina. A mis amigos de toda la vida, que han convivido con mis quejas, con mis agobios y que me han proporcionado situaciones de distensión en los momentos más estresantes del trabajo. Mando un fortísimo abrazo a todos y cada uno de ellos, y en especial a Fer y Javi (esas paradas para echar un cigarrito, esos desayunos en el polígono). También a Luka y a Mathew, que además de ser grandes amigos y quererme un montón, sacaron tiempo de donde no lo tenían para ayudarme, desinteresadamente, con todas las traducciones al inglés.

Por supuesto, no puedo pasar por alto a mi familia. A mi madre, que nunca ha dejado de mostrar abiertamente su orgullo por mi trayectoria escolar y académica, y ha estado permanentemente dispuestísima a ayudarme en lo que pudiera. A mi hermana Ana, con su característico optimismo, que ha sido siempre un ejemplo de superación. A mi hermano Pablo, con el que he mantenido largas y productivas conversaciones sobre mi disciplina, y que ha mostrado un sincero interés por el enfoque sociológico de la realidad. No me cabe duda de que, en otras circunstancias, hubiera sido un grandísimo científico social. A mis abuelos, que siempre han estado ahí, deseándome lo mejor y llenando de perejil al San Pancracio cada vez que se me presentaba un nuevo desafío.

Pero sobre todo, quiero agradecer esta tesis a Carlota, que desde hace ya muchos años es mi pareja, compañera de fatigas y mejor amiga. Además de librarme de alguna transcripción, no ha parado de transmitirme todo su apoyo, amor y cariño. Ella ha hecho de la realización de

esta tesis una experiencia muchísimo más agradable. Ha estado conmigo, a las buenas y a las malas, me ha escuchado, consolado y animado cuando no podía más. Y, por si todo eso fuera poco, sin su preocupación esta tesis doctoral nunca hubiera comenzado a realizarse (ella bien sabe el porqué).

A mi padre

ÍNDICE

Agradecimientos	IV
ÍNDICE	IX
INTRODUCCIÓN.....	1
Estructura de la tesis	3
MARCO TEÓRICO.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. LA RELACIÓN FORMAL-INSTITUCIONAL	7
2. 1 Las familias en la administración escolar: desarrollo histórico	7
2. 2 Bases teóricas de la participación familiar en la escuela	9
3. LA RELACIÓN INFORMAL-INDIVIDUAL.....	15
3. 1 Un concepto vaporoso	15
3. 2 Implicación parental y política educativa	18
3. 3 La implicación parental en el discurso docente	22
3. 4 Correlaciones problemáticas.....	24
3.5 Las familias como problema y solución	28
3.6 Las perspectivas críticas.....	33
3.7 Los menores como agentes activos.....	42
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	47
METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	52
4. METODOLOGÍA	53
4.1 Enfoque metodológico	53
4.2 Diseño de la investigación y desarrollo del trabajo de campo.....	55
4.3 Técnicas de recogida de información	59
5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	64
5.1 Los Institutos de Educación Secundaria.....	64
5.1.1 IES Jorge Manrique	64
5.1.2 IES Alcázar	68
5.1.3 IES García Lorca	72
5.2 Las familias participantes.....	75
ANEXO1. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS.....	85
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	88
6. INTRODUCCIÓN.....	89

7. CAPÍTULO I. IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LO ESCOLAR: DETERMINANTES Y ESTRATEGIAS SIMBÓLICAS	91
7. 1 Percepción de los institutos y lógicas de selección	91
7. 2 Prácticas domésticas de inversión escolar	95
7.3 Sobre el “efecto centro”	100
7.4 Las relaciones familiares con el profesorado	103
7.5 El profesorado y el sistema escolar en los discursos parentales	113
7.6 Representaciones de la <i>implicación parental</i>	118
7.6.1 Discursos expertos y eje autonomía-control.....	118
7.6.2 La implicación parental: una categoría práctica	121
7.6.2 Resolviendo la tensión autonomía-control	126
7.6.3 Legitimidades alternativas	130
8. CAPÍTULO II. TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TRANSFORMACIONES DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL	133
8.1 Una breve introducción	133
8.2 Transiciones pacíficas	134
8.3 Inversiones quebradas.....	142
8.4 Implicación de rescate	161
8.5 Una breve recapitulación.....	177
CONCLUSIONES	181
9.1 Los hijos, protagonistas olvidados	183
9.2 Un diálogo con la perspectiva hegemónica	186
9.3 Implicación, escuela y clases sociales.....	190
9.4 Prácticas discursivas y estrategias culturales.....	193
9.5 Consideraciones finales y futuras perspectivas de investigación	195
Bibliografía	199
INTRODUCTION AND CONCLUSIONS (ENGLISH)	233

INTRODUCCIÓN

Un padre, cuando engendra y nutre a sus hijos, no cumple más que la tercera parte de su misión. El debe hombres a su especie, a la sociedad; hombres sociables y ciudadanos al Estado. Todo hombre que puede pagar esta triple deuda y no lo hace es culpable, y más culpable cuando solamente la paga a medias. Quien no pueda cumplir los deberes de padre, carece del derecho de serlo. No hay ni pobreza, trabajos ni respetos humanos que le dispensen de mantener a sus hijos y de educarlos por sí mismo (Rousseau, 1762, p.16).

Cuando se comienza a redactar un texto académico en ciencias sociales, son muy habituales las menciones a la novedad de la cuestión. Un buen modo de comenzar a disertar es señalar la emergencia de un fenómeno social, todavía inexplorado, que requiere la atención prioritaria de la comunidad académica. En el tema que nos ocupa, escribir una introducción de este tipo es muy difícil. En el sentido más amplio posible, la cuestión de *las familias y las escuelas* es tan antigua como la educación pública. La intersección entre ambos mundos ha sido objeto de reflexión durante más de un siglo. Las aproximaciones al tema, teóricas, empíricas o reformadoras, son prácticamente inabarcables.

Las familias siempre han estado presentes en los discursos de la escuela y sus expertos, aunque interpretando papeles distintos e incluso opuestos. En los primeros estadios del sistema escolar se las señaló como adversarias. Las familias eran percibidas como una influencia perniciosa para los niños que había de ser combatida. Tiempo después, las familias empezaban a ser mentadas como trasfondo, como elemento que explicaría las diferencias de logro entre unos y otros alumnos. Más modernamente, ha cristalizado la idea de que las familias son parte imprescindible de la socialización escolar (Jones, 2012). Esta perspectiva ha ido penetrando con fuerza en la agenda política educativa, entre los profesionales de la escuela y entre las propias familias. Las etiquetas de “apoyo”, “inversión”, “colaboración” o “implicación” parental ya forman parte de los discursos cotidianos sobre el mundo escolar. Sin una cierta intervención familiar, la escuela no podría asegurar el progreso académico de los estudiantes. La popularización de estos planteamientos ha supuesto, con mucha frecuencia, una problematización de las prácticas familiares: la escuela fallaría porque *falta* implicación parental.

La presente tesis doctoral toma como objeto de estudio los comportamientos y percepciones de las familias en torno a la educación escolar de sus hijos. Esta tesis trata de explorar qué entienden los progenitores por *implicación* y en qué estrategias concretas se materializa. Investigaremos por qué la implicación se practica y se conceptualiza de formas distintas en

familias de características diversas. Analizaremos la forma en que estas prácticas y concepciones cambian con el tiempo, así como los mecanismos que explican dichas transformaciones. Centraremos nuestro análisis en un punto concreto de la carrera escolar de los menores: la transición a la etapa secundaria. Este cambio de etapa supone para muchos alumnos importantes alteraciones de su trayectoria escolar, e introduce nuevos condicionantes en la relación familiar con la escolaridad. Además, durante este periodo se intensifican los lamentos expertos y docentes sobre la “baja colaboración” de las familias con la escuela, y se atribuye en mayor medida el fracaso escolar a la conducta parental. En estas circunstancias, resulta de especial interés conocer cómo viven los progenitores esta nueva situación y cómo afecta a los vínculos que mantienen con la vida escolar de los hijos.

Nuestro enfoque articula, principalmente, dos perspectivas teórico-metodológicas. Por un lado, tomamos los hallazgos clásicos de la sociología de la educación sobre la relación desigual que las distintas clases sociales mantienen con la cultura escolar. Partimos del concepto de capital cultural como elemento central para explicar por qué la relación con lo escolar varía entre familias de distintos orígenes sociales. Creemos que estas diferencias incluyen diversas percepciones y representaciones sobre la relación familia-escuela, que no pueden reducirse a simples *grados* o *intensidades* de colaboración. Por tanto, para la realización de esta tesis doctoral se han empleado técnicas de investigación cualitativas.

Por otro lado, partimos de la idea de que la relación familia-escuela (y las relaciones intrafamiliares) son relaciones de interdependencia. La implicación parental es un fenómeno en el que intervienen distintos agentes –padres, hijos, profesores– cuyas estrategias se modifican unas a otras. Estas interacciones producen regularidades, pero comprenderlas requiere de la reconstrucción, cronológicamente ordenada, de las interacciones previas. Esta tesis adopta un enfoque explícitamente procesual, observando cómo la implicación evoluciona con el tiempo, conforme se modifica el entramado de relaciones entre los actores participantes. Por tanto, la tesis doctoral utiliza un diseño de investigación longitudinal.

El objetivo central de esta tesis no es discutir la conveniencia o adecuación de los planteamientos en torno a la implicación parental, aunque en algunos momentos nos veamos obligados a comentar algo al respecto. Lo que nos interesa de dichos planteamientos es ver cómo son puestos en juego por las propias familias. Queremos investigar el fenómeno de la *implicación* en su forma cotidiana –más allá de las teorizaciones expertas–, y cómo la categoría es apropiada, confrontada o negociada en distintos tipos de familias.

En tanto la retórica de la colaboración familia-escuela ha entrado con fuerza en los discursos educativos, la supuesta “baja implicación” de muchas familias ha tomado carácter de problema público. Muchas aproximaciones a la cuestión parten de este esquema, tratando de averiguar por qué algunas familias no se implican o se implican de forma poco adecuada. De forma más o menos explícita, estas investigaciones tratan de establecer una norma y juzgan los comportamientos familiares por su distancia respecto a ella. Esta tesis evita expresamente dicha perspectiva. Vamos a situar las distintas formas de relación o de no-relación con la escuela en su contexto, y entender estos vínculos desde la lógica en uso de sus protagonistas. Esta tesis, por tanto, no busca dictaminar cuáles son las formas *óptimas* de colaboración entre familia y escuela.

Los resultados de esta tesis muestran que los vínculos familiares con lo escolar están mediados por la posición de clase de los progenitores y por las acciones de los hijos. Los recursos parentales permiten unas u otras tácticas de intervención en la vida escolar filial. Las estrategias de los hijos, muy ligadas a su rendimiento, tienen una enorme capacidad para incentivar o bloquear los comportamientos de los progenitores. La imbricación entre ambos elementos configura dinámicas de relación con lo escolar que tienden a reproducirse en el tiempo, imponiéndose sobre las voluntades y preferencias parentales, a la vez que modificándolas.

Estructura de la tesis

La presente tesis doctoral se compone de tres grandes bloques. En el primer bloque, de carácter teórico, se realiza un recorrido por las investigaciones en torno a la relación familia-escuela tal como viene entendiéndose en las últimas décadas. Argumentamos que esta “relación” se compone de dos elementos bien distintos: la *participación* de los progenitores en la gobernanza de los establecimientos y la *implicación* cotidiana de los progenitores en la vida escolar de sus hijos. El primer aspecto -la participación- ha recibido bastante atención académica en España. Exploraremos la evolución histórica de esta participación, los supuestos teóricos que la fundamentan y los resultados de las aproximaciones empíricas sobre la cuestión. El segundo aspecto -la implicación- ha tenido un recorrido más discreto en nuestro país, comenzando a alcanzar cierta popularidad de forma más reciente. Nos detendremos en él con más profundidad, al tratarse del principal objeto de estudio de esta tesis doctoral. Revisaremos los supuestos teóricos y los resultados empíricos de las investigaciones típicas sobre la cuestión, así como la particular adopción de muchos de sus razonamientos en el discurso institucional y docente. En los últimos apartados, expondremos los argumentos de algunos autores críticos con dichos razonamientos.

El segundo bloque de la tesis es fundamentalmente metodológico. En él se exponen los objetivos, las técnicas empleadas y el desarrollo del trabajo de campo. También explicitamos el enfoque teórico que guiará el análisis del material empírico (que parte de una concepción *pragmática* del discurso y de la noción de *sujetos plurales*). Defenderemos la pertinencia del diseño y de las herramientas de investigación empleadas –entrevistas en profundidad a los progenitores y observación etnográfica en los centros- y su adecuación al objeto de estudio. Por último, detallamos las características de la muestra. Presentamos los tres establecimientos de secundaria donde se realizó observación etnográfica y a partir de los cuales se contactó con las familias participantes. Finalizamos este bloque pormenorizando las características de las familias, con énfasis en su posición de clase y en la trayectoria escolar de los hijos.

El tercer bloque incluye los resultados de la investigación, y está dividido en dos grandes capítulos. En el primer capítulo analizamos los elementos que configuran los distintos modos de relación con la escolaridad, así como los discursos que las familias emplean para interpretar y valorar dicha relación. En el segundo capítulo profundizamos en cómo evoluciona esta relación –y los argumentos en torno a ella- con el paso de los cursos en distintos tipos de familia. En el apartado de conclusiones recalcamos los aspectos más novedosos o llamativos de la investigación, y los ponemos en relación con los hallazgos y los enfoques teóricos de investigaciones previas.

MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

Al igual que cualquier objeto de estudio de las ciencias sociales, la relación familia-escuela es un objeto socialmente situado. Pese a su antigüedad como tema de investigación, en las últimas décadas se ha popularizado una forma particular de concebir y analizar las conexiones entre el ámbito familiar y el escolar, y cuya revisión crítica constituye la primera parte de la presente tesis doctoral. Se puede decir que la principal característica de este nuevo enfoque es su carácter normativo: los vínculos entre familias y escuelas no se inspeccionan a partir de lo que son, sino de lo que podrían ser y de los efectos benéficos colectivos que podrían producir.

Una de las fortalezas del pensamiento sociológico es su capacidad de examinar cómo se configuran, a lo largo del tiempo, los debates públicos. De entender los procesos colectivos que dan lugar a una determinada manera de representar un fenómeno social, con su correspondiente constelación de categorías de enunciación y con su identificación de problemáticas, opciones y potenciales soluciones. Cualquier acercamiento en profundidad a un objeto de estudio requiere incorporar esta perspectiva, puesto que el modo de categorizar dicho objeto tiene consecuencias en la realidad. Por supuesto, un examen exhaustivo de la evolución histórica de las relaciones familia-escuela podría constituir una tesis doctoral en sí misma. Lo que se pretende aquí es un pequeño repaso que sirva para despojar algunas prenociones y para enfatizar el carácter sociohistórico de las relaciones familia-escuela, así como de las reflexiones teóricas en torno a las mismas.

Como se argumentará a lo largo de esta tesis, la locución “relación familia-escuela” es de un significado extraordinariamente amplio. Cuando pueden agruparse tantos elementos bajo un mismo paraguas semántico, es necesario preguntarse si el concepto es operativo para el trabajo científico. Como también veremos, este mismo interrogante aparece recurrentemente entre los investigadores. Ello ha generado a numerosas formas de diseccionar “las relaciones familia-escuela” y de catalogar sus componentes. Podemos dividir estas relaciones en dos tipos. Por un lado, tenemos la participación de padres y madres del alumnado en la gestión de los centros y en las organizaciones que los representan como estamento legítimo de la comunidad escolar. Esta forma de relación ha sido a menudo bautizada como ‘formal’, ‘institucional’, ‘colectiva’ o ‘basada en la escuela’. Por otro lado, tenemos la –más difusa– relación cotidiana de los progenitores con la vida académica del menor y las distintas estrategias domésticas para gestionar la escolaridad filial. Esta otra parte de la ecuación suele catalogarse como relación ‘informal’, ‘individual’ o ‘basada en el hogar’. En muchos trabajos (incluida esta tesis) a la relación formal se le denomina *participación* y a la relación informal *implicación*.

Si bien esta división suele explicitarse en algunas revisiones (Collet-Sabé et al, 2014), otras muchas tienden a obviarla, lo que genera una cierta confusión. Sin negar sus vínculos evidentes (dentro de ese maremágnum que son “las relaciones familia-escuela”), defenderemos que la relación ‘formal’ e ‘informal’ son fenómenos bien distintos, tanto en su naturaleza, como en las teorías que los sostienen, como en los efectos sociales que se les imputan. Empezaremos repasando la primera para después centrarnos en la segunda, principal objeto de estudio de esta tesis.

2. LA RELACIÓN FORMAL-INSTITUCIONAL

La naturaleza de la participación familiar en los ámbitos formalizados guarda una evidente relación con la normativa legal que ampara dichos espacios y con las competencias que se les atribuye en el seno del sistema educativo. Es decir, se trata de vínculos entre familias y escuelas que están institucionalmente regulados y codificados. Esto explica que los estudios sobre la evolución de la participación se centren en los cambios legislativos. En España, el funcionamiento de estos canales ha atraído cierta atención académica, por lo que disponemos de bastante información sobre su desarrollo histórico en nuestro país. Tras un recorrido por el mismo, pasaremos a revisar las teorías que –más modernamente- han legitimado y promovido esta participación. Por último, vamos a repasar algunas consideraciones críticas sobre estos enfoques y a confrontar sus supuestos con los resultados de las investigaciones sobre el terreno.

2. 1 Las familias en la administración escolar: desarrollo histórico

Siguiendo a Frías de Val (2014) la primera referencia a (algo remotamente parecido a) la participación formal en la legislación educativa española data de 1836, con la aprobación del Plan General de Instrucción Pública del 4 de Agosto. Este Plan incluía la creación de Comisiones de Instrucción Pública creadas por las gobernaciones provinciales, y cuya composición incluía tres *padres de familia*. Los paralelismos con los actuales órganos de participación, no obstante, son muy reducidos: ni las Comisiones tenían apenas poder decisorio ni los padres eran elegidos como representantes de las familias.

El Plan General fue derogado al año siguiente y las Comisiones eliminadas. Las sucesivas leyes educativas españolas no contemplaron participación alguna de padres de alumnos en la administración educativa, hasta la Ley Moyano de 1857. Con la misma, aparecieron las Juntas de Instrucción Pública, a nivel provincial, y las Juntas Locales de primera enseñanza, a nivel municipal. Ambas debían contar con la presencia de *dos o más* padres de familia. Al igual que las anteriores Comisiones, estas Juntas carecían de poder político en sentido estricto (su tarea se limitaba básicamente a la inspección) y los progenitores eran nombrados directamente por la autoridad gubernamental en base a su afinidad política (y no como portavoces de su sector).

Los espacios institucionales de participación familiar no conocerán grandes cambios hasta la Segunda República, cuando se introducen importantes modificaciones. Mediante el Decreto del 9 de Junio de 1931 se crean los Consejos Escolares de Protección, a nivel de universidad, provincial, local y de centro. Excepto los primeros, todos contemplan la participación obligatoria de padres y (por primera vez) madres de alumnos. También por primera vez, los progenitores son reclutados por Asociaciones de Padres, y cuando éstas no existían, por una asamblea de padres de familia convocada mediante nota de prensa y presidida por un maestro.

Rompiendo con la tradición anterior, la ley establecía a los progenitores un marcado carácter representativo de “las familias”. Empieza a vislumbrarse la noción de las mismas como parte interesada del sistema educativo, y con derecho a intervenir en la configuración del mismo. Además, a algunos de los organismos en los que participan –especialmente, los Consejos Provinciales- se les atribuía una amplia extensión de competencias. Aun así, los progenitores

representaban una minoría todos los Consejos y el funcionamiento de los mismos fue, en la práctica, irregular y subordinado a las instancias educativas más altas (Sánchez-Morales, 1991).

Durante el primer franquismo, los Consejos Escolares republicanos son sustituidos por las Juntas Provinciales y Municipales. Con competencias más limitadas, prevén la presencia de un padre o madre de familia elegidos por la Asociación de Padres. En ausencia de esta, serían elegidos directamente por la gobernación. La Ley Orgánica del 10 de Abril de 1942 favorece la centralización, y las nuevas comisiones educativas creadas a su amparo no contarán con presencia de padres o alumnos de alumnos. La reforma de las enseñanzas medias de 1953 sí alude al reconocimiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos por parte del Estado, aunque dejando claro su carácter únicamente consultivo. Estos colectivos obtienen un nuevo impulso con la Ley de Asociaciones aprobada en Diciembre de 1964. Las asociaciones educativas, incluidas las de familias del alumnado, son consideradas “de interés público” y reciben exenciones fiscales, aunque estarán sujetas a una estrecha vigilancia política (Issó, 2012, pp.59-60).

Con la Ley General de Educación de 1970 se introducen algunos conceptos que podríamos considerar modernos en la cuestión de la participación familiar. El texto hacía referencia explícita a la necesaria colaboración “de toda la sociedad en el hecho educativo” e instaba a las familias a “ayudar a los centros docentes”. Se contempló la creación, a nivel de establecimiento, de los llamados Consejos Asesores, de carácter consultivo y cuya existencia no era obligatoria (su presencia fue casi nula en enseñanza secundaria), pero que podemos considerar el antecesor más directo de los actuales Consejos Escolares. Fueron éstos los primeros órganos que pretendían aglutinar a representantes de profesores, progenitores y alumnos, hoy considerados los *tres estamentos* del sistema escolar.

La Constitución de 1978 impulsará la idea de la intervención de la ciudadanía en los asuntos públicos, lo que se hizo extensible al sistema escolar. En materia de participación familiar, las subsiguientes leyes educativas gravitarán en torno a dos conflictos que continúan hasta hoy día. Por un lado, el debate sobre el reparto de competencias entre dirección, claustro y los distintos consejos en los que participan progenitores y alumnado (con sus correspondientes discusiones sobre la composición numérica de los mismos). Por otro lado, la peliaguda cuestión de la elección de centro y su conjugación con el principio general de “la participación de las familias en la escuela”¹. Desde los primeros debates constitucionales, estos puntos han confrontado a las fuerzas políticas del país (Issó, 2012, pp.70-71). Las izquierdas han sido, en general, favorables a empoderar los Consejos Escolares, circunscribiendo la idea de la participación a estos órganos y a las AMPAS. Las derechas, por su parte, han tendido a reforzar a la Dirección y a vincular la idea de la participación con la libre elección de centro.

¹ Esto constituye un interesante caso de pugna alrededor de una definición colectiva (Blumer, 1969). Asentada la legitimidad de la “participación familiar en la escuela”, encontramos dos posiciones en conflicto, que tratan de atribuir a la misma categoría distintos significados: quienes vinculan *participación* con voz y voto en la gestión de los establecimientos escolares, y quienes tratan de asimilar al mismo concepto (o sustituirlo por) la libertad de elegir centro. En España, la ambigüedad de la cuestión en el texto constitucional ha contribuido a enquistar este debate (Viñao, 2016; Olmedo Reinoso, 2008).

La primera gran ley educativa del periodo democrático –la LOECE de 1980- establece la obligatoriedad de una Asociación de Padres funcional en cada centro, e incentiva a las mismas a federarse a nivel nacional. Sustituirá el Consejo Asesor de la LGE por un Consejo de Dirección, dónde los progenitores suponían el 50% de los miembros. No obstante, su aplicación se paralizó al presentarse contra ella un recurso ante el Tribunal Constitucional.

Fue sustituida por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985, probablemente la ley la más ambiciosa desde el punto de vista de las relaciones institucionales entre familias y escuelas. Contó con el apoyo decidido de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), creada tres años antes, y la retórica participativa constituía una de sus señas de identidad. Dio lugar a la creación del Consejo Escolar del Estado y de los distintos Consejos Escolares autonómicos, con representación de los *tres estamentos educativos* y de otras organizaciones del sector. En los centros, redujo el número de progenitores en los Consejos a la vez que aumentó el poder de los mismos, dotándoles del decisivo poder de elegir y revocar a los directores, además del control de los fondos (Fernández Enguita, 1993).

Las sucesivas leyes aprobadas posteriormente han navegado, en cuanto a relación institucional con las familias se refiere, sobre la normativa diseñada en la LODE, aunque irá produciéndose un movimiento pendular de transferencia de competencias entre los Consejos y la Dirección. La LOGSE de 1990 no supuso cambio alguno en la composición de los órganos de gobernanza. La LOCE de 2002, aprobada ya por el gobierno del Partido Popular, modificó sustancialmente el reparto de competencias: la Dirección pasó a considerarse un *órgano de control* y el Consejo Escolar, un *órgano participativo*, con atribuciones bastante reducidas. El proceso de elección de director pasó a una comisión mixta entre miembros del centro y la administración. Con la LOE de 2006 se derogan en su integridad las leyes anteriores. Fortaleció nuevamente al Consejo Escolar, aunque mantuvo el criterio de selección de director de su predecesora (dando mayor peso, eso sí, a los representantes del centro en la mencionada comisión mixta). Con la LOMCE de 2013 se produce un nuevo traspaso de competencias del Consejo a la Dirección. También ha sido esta ley la más ambiciosa a la hora de ligar participación familiar con el derecho a la elección de escuela (Viñao, 2016; Martín Criado, 2017).

La inserción de las familias en la gestión de los establecimientos escolares no puede considerarse un proceso totalmente lineal ni progresivo. El poder decisorio de los organismos participativos ha conocido avances y atrasos, aunque es evidente que el balance final es positivo. Las sucesivas reformas han ido consolidando –al menos sobre el papel- la presencia de los progenitores en las escuelas y reconociendo paulatinamente su legitimidad como parte de la *comunidad educativa*.

2. 2 Bases teóricas de la participación familiar en la escuela

Como hemos visto, y salvo excepciones anecdóticas, las menciones a la participación familiar están ausentes en las leyes educativas españolas hasta el siglo XX. Aunque las propuestas escolares de la Segunda República constituyen un claro antecedente, no se puede hablar de una oficialización seria de los canales participativos hasta los años setenta del siglo pasado. Alrededor de estas fechas, en el plano internacional, comienza a articularse un discurso

institucional que defiende la pertinencia de estos canales desde postulados tanto pedagógicos como sociopolíticos (Egido, 2014; Silva, 2001; Sacristán, 1992). El principio esencial de esta narrativa es el siguiente: siendo las madres y padres los tutores legales de los menores y los principales interesados en su instrucción formal, la mejor forma de garantizar su derecho a intervenir en ella sería otorgándoles competencias en la gestión de los centros. Esta idea básica se ha ido complementando con otras perspectivas que ven en la participación todo un principio de funcionamiento institucional, más allá del reconocimiento jurídico de las prerrogativas parentales. Podemos resumir estos discursos a partir de las tres ideas básicas sobre las que giran: democratización, legitimación y adaptación.

La idea de la *democratización* parte de un doble supuesto: primero, mediante la participación de las familias, la toma de decisiones escolares sería más democrática, al incluir la voz y el voto de un grupo (las familias) que tiene intereses en la escuela pero tradicionalmente ha estado apartada de la misma. Segundo, esta participación reforzaría las ideas democráticas de los individuos, que las pondrían en práctica en otros ámbitos. Esto es, las escuelas serían, simultáneamente, democráticas y democratizadoras. En cuanto a la *legitimación*, el supuesto es que la participación parental fomentaría el apego hacia la institución escolar. La opacidad de la escuela habría sido una tradicional causa de malestar por parte de su cautivo público. Una escuela abierta y con margen de participación sería mejor percibida por sus usuarios. Por último, la *adaptación* hace referencia a la “conectividad” de la escuela con su entorno. La participación familiar haría a la escuela más eficaz en su provisión de servicios, le permitiría acomodarse mejor a su contexto inmediato e integrar críticas del exterior. En síntesis, la participación serviría para flexibilizar el sistema escolar², que se concibe como cerrado, jerárquico y aislado de *la sociedad* (Reparaz y Naval, 2015; Sarramona y Roca, 2007; Sarramona, 2004).

En los años ochenta la idea de *adaptación* se vio particularmente reforzada por un nuevo concepto en auge: la *descentralización*. Una administración descentralizada sería más eficaz para atender los intereses de la ciudadanía, pues tendría en cuenta, en mayor medida, las peculiaridades específicas de cada contexto. Con el desarrollo de esta perspectiva, la descentralización ya no se contempla únicamente como el traspaso de competencias a organismos sub-estatales inferiores, si como traspaso de competencias a las instituciones “de a pie”, y en última instancia, a la propia sociedad civil (que estaría *abajo* del todo).

Realmente, la mayor parte de este discurso sobre la participación ciudadana no se limita a la institución escolar. Son una adaptación al campo educativo de ciertos enfoques críticos con el funcionamiento tradicional del Estado del Bienestar, al que se acusa de concebir al individuo como un sujeto pasivo, mero consumidor de servicios, sin capacidad de decisión más allá del voto (Vincent y Tomlinson, 1997). En buena medida, la participación se contempla como un bien en sí mismo: sus efectos positivos no serían tan importantes como el cumplimiento de unos postulados definidos como legítimos. Con todo, se le reconoce cierta utilidad –mejorar la gestión, ajustarse al *entorno*– pero los mecanismos causales que generan estos efectos tienden

² Para el caso español, se ha señalado que la participación familiar cumple una función adicional, más prosaica: constituir un mecanismo de control externo en los centros privados concertados, limitando el poder del titular (Calero y Bonal, 1999).

a ser muy imprecisos. Los autores que han teorizado esta causalidad (Bolívar, 2006; para una revisión, Issó, 2012, pp. 15-24) aducen que la participación genera redes de confianza entre familias y profesorado³, y este reconocimiento mutuo daría lugar a una mayor consciencia de buscar objetivos comunes. La asunción aquí es que, formalmente organizados los estamentos de la comunidad escolar, y a partir de la convivencia continuada en los centros, la situación llevaría inevitablemente a la colaboración armónica entre los mismos. A fin de cuentas, profesores y padres compartirían una misma meta superior: la de formar a los menores.

Este tipo de suposiciones –que siguen dejando cierto espacio a la ambigüedad- son cuanto menos discutibles, a tenor de los análisis realizados por la sociología de la educación y la sociología de las organizaciones. La mayoría de las dinámicas asociativas (de cualquier tipo) están lejos de perseguir un *bien general*, más bien son herramientas para la defensa de intereses grupales específicos (Martín Criado, 2012, pp.110-111). Por supuesto, los canales de participación escolar no son una excepción. Las investigaciones muestran que suelen estar dominados por progenitores de clases medias y superiores, que pueden reaccionar con abierta hostilidad al acceso de familias de menor estatus, en especial en centros con alumnado muy heterogéneo socialmente ((Olmedo Reinoso y Santa Cruz, 2011; Vincent y Martin, 2002; Freidus, 2016; McGrath y Kuriloff, 1999). Cuando estas plataformas son monopolizadas por sectores muy concretos de “las familias”, la literatura reseña numerosos ejemplos de que se emplean para la salvaguarda de privilegios de clase. Así, los mecanismos participativos se han utilizado para frenar la aplicación de reformas escolares inclusivas (Kohn, 1998; Dehli, 1996; Oakes y Lipton, 1992) o para favorecer la segregación social del alumnado entre distintos itinerarios y establecimientos (Bonaf, 2012; Posey, 2012; Wells y Serna, 1996; Sieber, 1984).

Por su parte, el asociacionismo escolar de familias de estratos sociales inferiores es menos común (Cheadle y Amato, 2010; Warren et al, 2009; Horvat et al, 2003), y, cuando existe, ha mostrado mucha menor capacidad de influencia, tanto en los propios centros como en las decisiones de las administraciones públicas (Martínez Cossio, 2010; Lewis y Forman, 2002). La disparidad entre clases sociales en cuanto a la frecuencia y el poder de la participación escolar se ha achacado a varios factores. El principal está relacionado con los recursos familiares: los progenitores de clases superiores son más culturalmente próximos a la escuela y a sus agentes, suelen disponer de más tiempo y es habitual que ya tengan experiencia en espacios formalizados de toma de decisiones. Además, muchas de estas familias pueden acceder a la educación privada, y cuando acuden a escuelas públicas, su amenaza de abandonarlas constituye una decisiva herramienta de presión (Wells y Serna, 1996). Estas desigualdades son especialmente problemáticas, dado que muchas iniciativas públicas para fomentar la participación escolar se dirigen explícitamente a las clases populares. Los sectores más alejados de la escuela serían los más necesitados de *introducirse* en ella, para adquirir las competencias y las redes que sus homólogos de clases superiores ya poseen.

³ Suele añadirse que estas redes son cada vez más indispensables, dado el creciente proceso de *dimisión parental*. Para toda una corriente pedagógica, las familias estarían delegando en la escuela su función socializadora (Garreta, 2010; Ortega Ruiz et al, 2009; Bolívar, 2006; Tedesco, 1995) lo cual, paradójicamente, aumentaría la necesidad de integrarlas en la escuela. Esta percepción es compartida por el profesorado (Fernández Enguita, 2008). Es más: puede decirse que buena parte de estas reflexiones son trasposiciones del discurso docente al campo académico.

En lo que concierne al profesorado, existe bastante evidencia de que su actitud ante la participación es ambivalente, y en muchas ocasiones, abiertamente negativa (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2016). Por un lado, en los establecimientos que reclutan a alumnado de clases populares, el cuerpo docente tiende a unas pobres expectativas sobre la capacidad de las familias para gestionar la institución (lo que constituye otra recurrente explicación a sus menores tasas de participación, en un caso arquetípico de profecía que se auto-cumple). Pero por otro lado, las formas de participación familiar intensiva –más habituales en centros de composición social acomodada- pueden generar todo tipo de desencuentros con los profesionales del centro⁴ (Lareau y Muñoz, 2012; Hassrick y Schneider, 2009; Lewis y Forman, 2002; McGrath y Kuriloff, 1999; Fernández Enguita, 1993). Estas desavenencias se intensifican cuando los representantes de las familias van más allá de los aspectos formales de la gestión y tratan de intervenir en las llamadas “cuestiones propiamente pedagógicas” (cuya amplitud, dicho sea de paso, es muy variable y sujeta a su manejo estratégico por parte de los educadores). En el imaginario docente, la participación familiar *ideal* serviría para extender su labor formativa más allá del aula, escolarizando no sólo al alumnado sino también a su entorno. Pero precisamente en los raros casos en que existe un fuerte asociacionismo parental, es menos probable la subordinación a los dictámenes docentes, y más habituales las quejas sobre el servicio que prestan, lo que se interpreta como una intolerable invasión de competencias. A fin de cuentas, la principal característica de un grupo profesional consolidado es la incapacidad de los “profanos” para juzgar su trabajo desde el exterior (Collins, 1989). Para los agentes escolares, las familias, como en el famoso dicho, *o no llegan o se pasan*.

Por resumir, las retóricas participativas institucionales han mostrado una clara miopía hacia dos temas fundamentales: (1) la cuestión de las desigualdades económicas y culturales, tomando a las familias como un todo homogéneo al margen de la sociedad de clases⁵. (2) los conflictos de intereses en el seno del sistema escolar, tanto entre sus distintos estamentos – docentes, familias, alumnos- como en el interior de “las familias”⁶ (Fine, 1993).

Es cierto que los centros con un *buen clima escolar* suelen caracterizarse -entre otras muchísimas cosas- por una fluida relación institucional con las familias del alumnado (OCDE, 2005). Pero partiendo de esta evidencia, los proponentes más entusiastas de la “democracia educativa” han caído en el mismo error que muchos otros reformadores escolares (Martínez

⁴ “Pese a la proximidad social y cultural tan a menudo evocada entre los docentes y las familias, los padres de clases medias sólo manifiestan débilmente, al contrario que las de clase popular, un sentimiento de ‘lealtad’ ante la escuela republicana. El derecho de usar estratégicamente la escuela es más fuerte que el apego a la institución” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.153).

⁵ Este “olvido” también ha caracterizado al discurso sobre la elección de centro –que desde algunas posturas políticas, se ha querido clasificar como parte de la *participación familiar en la escuela*- con consecuencias muy similares: las oportunidades de “participación” están siendo aprovechadas, para su beneficio, por los grupos mejor situados de partida (Alegre Canosa, 2010; Diogo, 2010a; Alegre Canosa et al, 2008; Valiente, 2008; Van Zanten, 2007; Reay y Ball, 1998)

⁶ De un modo más general, la principal limitación de estos enfoques es que conciben la escuela como un simple “servicio de formación de competencias”, obviando su papel en la estratificación social y en el desigual reparto de trayectorias socioprofesionales (Collins, 1989), que es lo que convierte al sistema escolar en un espacio estructuralmente conflictivo (Ball, 2003; Brown, 2000).

García, 2007): al confundir precipitadamente correlación con causalidad, se pretende la reificación por decreto de relaciones sociales con causas más complejas (olvidando, por ejemplo, los intereses profesionales del profesorado, la desigual relación de las distintas clases con el universo simbólico escolar, con las rutinas burocráticas, etc.). El final de esta historia es conocido: los efectos *reales* de las intervenciones públicas son muy modestos en comparación con los pretendidos (Martín Criado, 2004). En este sentido, la implantación de los órganos participativos supone un caso paradigmático. Las investigaciones sobre el terreno en España y otros países muestran una enorme distancia entre su funcionamiento real y el escenario de colaboración que exponen los textos institucionales y pedagógicos. En palabras de Fernández Enguita, “*pocas cosas se han separado tanto de lo que prometían (o de lo que se pensó que prometían) como la participación de los padres en la gestión de los centros de enseñanza*” (Fernández Enguita, 1993, p.108).

En términos cuantitativos, el número de participantes se ha mantenido bastante escaso –y en descenso- desde finales de los ochenta (Parra Martínez et al, 2014; Navaridas y Raya, 2012; Calero y Bonal, 1999; Santos Guerra, 1999). Y en cuanto a la eficacia, las conclusiones tampoco son nada halagüeñas. A tenor de los hallazgos de Issó (2012), Feito (2006) y Fernández Enguita (1993), los Consejos Escolares cumplen, en el mejor de los casos, una función consultiva o bien se limita su uso a “informar” a los representantes de las familias. En muchos centros, se mantienen básicamente inactivos excepto para ratificar los requisitos indispensables que marca la ley. La autoridad efectiva en la gestión reside de forma casi exclusiva en los docentes y en una Dirección que, en la práctica, suele ser elegida *informalmente* por el claustro y actúa condicionada por sus vínculos con éste, mucho más estrechos que los que mantiene con el estamento familiar. Por su parte, los progenitores son minoría en los órganos colegiados, poseen menos información sobre el funcionamiento del centro y sus incentivos para participar son sensiblemente menores: no es sorprendente que se produzcan enormes asimetrías de poder. Además, su eventual cooperación parece moverse, más que siguiendo nobles principios democráticos, por el deseo de beneficiar a sus propios vástagos⁷. Esto fortalece el seguidismo con las decisiones del profesorado o, al menos, lleva a tratar de evitar enfrentamientos directos (Vincent y Martin, 2000).

La literatura sobre participación familiar ha detectado con frecuencia estos problemas (Garreta, 2015, 2007; Hornby y Lafaele, 2011; Martínez Cerón, 2005; Martín Bris y Gairín Sallán; 2007, Lewis y Forman, 2002; Epstein, 1995; Comer y Haynes, 1991). Es común en las investigaciones hablar de “barreras a la participación”, señalando que en las relaciones institucionales con las familias rara vez se establece un *verdadero* compañerismo. Aunque muchos trabajos aluden a los conflictos entre familias y personal docente -y achacan la escasez de participación al deseo de evitarlos por parte de aquellas- estos inconvenientes serían pasajeros, solucionables mediante una mejor comunicación y la aplicación de políticas adecuadas (siendo una de las que más se repiten el intensificar la formación del profesorado en este ámbito). También se ha tratado de despachar estos problemas en tonos más agresivos, aludiendo al *corporativismo* de los profesores y al *egoísmo* o la *ignorancia* de los padres (o a su

⁷ Y, como vimos anteriormente, estas maniobras pueden acarrear consecuencias negativas para el alumnado de las familias “no-participantes”.

falta de cultura cívica, en las versiones más amables). El –relativo- fracaso de las iniciativas participativas sería un problema de aplicación, la buena fe reformadora chocaría con la arraigada apatía de las familias y con el conservadurismo gremial y pedagógico del profesorado⁸.

Los análisis propiamente sociológicos (con un conocimiento más profundo de las dinámicas de cierre profesional, de las relaciones de dependencia en el interior de las organizaciones, de las relaciones entre los servicios públicos y sus usuarios, de la distancia diferencial de la escuela con las distintas culturas de clase, etc.) apuntan en otra dirección: a un choque sistémico de intereses (Hassrick y Schneider, 2009; Sá, 2004; Casanova, 1996; Ball y Míguez, 1989) o al conflicto entre lógicas de funcionamiento informales frente a las burocráticas (Lareau y Muñoz, 2012). Ha pasado casi un siglo desde que Willard Waller advirtiera que “padres y profesores son enemigos naturales, dadas las preocupaciones *particularistas* de los primeros y la empresa *universalista* de los segundos” (Waller, 1932, en Lareau y Muñoz, 2012, p. 203). Sin embargo, el carácter estructuralmente conflictivo de la participación familiar parece molestar a los investigadores. Así, la participación se ha ganado su sitio en el cajón de sastre de los “temas pendientes” de la escuela, la enésima “cuestión sin resolver” para debate de los expertos educativos.

Antes de concluir este apartado queremos hacer referencia a una idea por la que, conscientemente, hemos pasado de puntillas, y que constituye uno de los grandes justificantes de la participación: los argumentos sobre la “dimisión parental” de sus funciones socializadoras primarias, que paulatinamente se habrían ido trasladando a la escuela. Esta dimisión haría *más necesario que nunca* que los progenitores estén presentes en los centros. Ya que delegan en ellos la educación de sus hijos, habrían de comprometerse un poco en la actividad cotidiana de las escuelas (aunque sea, curiosamente, en tareas de gestión, un aspecto de la institución poco relacionado con la socialización de los infantes). Aunque popular entre docentes y en algunas perspectivas pedagógicas, la existencia de esta “dimisión” ha sido fuertemente cuestionada por la investigación empírica (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017b; Thin, 2006), además de que el concepto parece basarse en una imagen nostálgica e idealizada - pero totalmente irreal- de las familias *del pasado*⁹ (Diogo, 2010b). No nos extenderemos aquí en este punto, pues está íntimamente en relación con el otro gran componente de “las relaciones familia-escuela”: la cuestión de la implicación familiar, que trataremos a continuación.

⁸ Con esto no negamos que, en la disfuncionalidad de los órganos colegiados, no haya jugado un papel el profesionalismo docente o la poca sintonía de muchos progenitores con el funcionamiento de las organizaciones burocráticas. Queremos decir, más sencillamente, que una acusación moral no constituye una explicación.

⁹ Algunos autores admiten este traspaso de la actividad socializadora desde el ámbito doméstico al escolar, pero tratan de eliminar la carga peyorativa y remiten el proceso a transformaciones estructurales que lo harían inevitable: acceso de la mujer al mercado de trabajo, urbanización y debilitamiento de los lazos comunitarios, extensión de la escolaridad obligatoria, etc. (véase, por ejemplo, Fernández Enguita, 1990, 2007). Aún siendo más precisas, este tipo de explicaciones conservan una visión estereotípica de la familia tradicional.

3. LA RELACIÓN INFORMAL-INDIVIDUAL

Hemos repasado un aspecto específico de los lazos entre familias y escuelas: la participación familiar en órganos colegiados y en las asociaciones formales vinculadas a ellos. Queda ahora el terreno, mucho más amplio y de difícil delimitación, de las relaciones *informales* con la escolaridad filial, circunscritas habitualmente –aunque no exclusivamente– a prácticas en el hogar y que suelen ir encaminadas a impulsar la trayectoria escolar de los menores. Esta forma de relación suele categorizarse como *implicación familiar* o *implicación parental*, traducción de la voz inglesa *parental involvement*. A diferencia de los presupuestos “democratizadores” que vimos tras las teorías de la participación formal, el punto clave de las aproximaciones académicas a la *implicación familiar* ha sido bastante más pragmático: examinar su relación –o más habitualmente, su correlación– con los resultados escolares de los hijos¹⁰. De ahí que una enorme proporción de investigaciones sobre el tema se hayan centrado en cuantificar sus efectos en el rendimiento. Otras muchas han tratado de encontrar los factores determinantes de la *implicación*, con vistas a potenciarla. Entendiendo por qué unas familias se implican, podrían tomarse medidas para que el resto también lo haga (Epstein, 1996).

En consonancia con su amplitud conceptual, las investigaciones desarrolladas bajo la etiqueta de “la implicación familiar” son muy diversas. Conforme se ha ido popularizando como objeto de estudio, la implicación ha atraído el interés de diferentes campos de investigación (sociología, psicología, pedagogía, estudios en intervención social, etc.) que, al aportar sus propias tradiciones teóricas y metodológicas, han contribuido a ensanchar y diversificar aún más el concepto (en nombre del *enfoque multidisciplinar*). Esta dinámica ha dado lugar a una creciente acumulación de evidencias alrededor de “la implicación familiar”, pero también ha dificultado la puesta en común y la comparación de resultados.

Ante esta situación, vemos conveniente dedicar, en este apartado de la tesis, un espacio para repasar los problemas en la definición de “implicación familiar”. Haremos también algunas referencias a su aparición en el debate público y en las políticas escolares. Después, sondearemos el enfoque teórico y los resultados de las investigaciones-tipo en este ámbito: aquellas que han intentado delimitar las causas y, más normalmente, las consecuencias de la implicación familiar. Por último, revisaremos algunas perspectivas críticas con estas últimas aproximaciones.

3. 1 Un concepto vaporoso

¿Qué es una familia *implicada* en la educación de sus hijos/as? Esta pregunta es más problemática de lo que a priori pudiera parecer. Incluso limitándonos al ámbito académico –al que se le supone cierta precisión conceptual– los investigadores han definido y operacionalizado la implicación de formas muy distintas. De hecho, la investigación arquetípica

¹⁰ También se han producido algunas convergencias, bastante superficiales, entre ambas líneas. De hecho, abundan los trabajos que, al abordar la participación formal en los órganos colegiados, toman los argumentos clásicos de los estudios sobre implicación parental. Así, analizar y promover la participación de las familias en la gestión de los centros sería muy importante, dada la evidencia de que “la relación familia-escuela” contribuye a mejorar el rendimiento del alumnado (véase, por ejemplo, Garreta, 2016; Bonell García, 2016; Castro et al, 2014; Egido, 2014 o Issó, 2012).

sobre implicación parental y rendimiento filial comienza repasando las evidencias sobre la relación entre ambas *variables*, después señala la inconsistencias en los resultados de las distintas investigaciones y culmina su marco teórico atribuyendo la no concordancia de estos resultados a la disparidad de métodos de operacionalización (pueden encontrarse numerosos ejemplos de este proceder en las revisiones sobre el tema de Alonso Carmona, 2014; Abouchaar, 2016 y Boonk et al, 2018). La definición previa del objeto, condición de *ruptura* con las nociones del sentido común, se ha realizado con un amplio grado de arbitrariedad¹¹.

En las versiones más restringidas, la implicación se define como una serie de prácticas familiares estrechamente ligadas a la escolaridad: la supervisión y comprobación de las tareas escolares de los hijos, la asistencia parental para realizar estas mismas tareas o para preparar los exámenes, el seguimiento de las calificaciones, el contacto con el profesorado o la asistencia a las reuniones colectivas de familias que convocan los centros. Puede observarse que aún esta concepción “minimalista” de la implicación sigue unificando actividades bastante heterogéneas, y que requieren inversiones bien distintas. En este sentido, no es lo mismo vigilar las tareas de los hijos que ayudarles con ellas, ni es lo mismo revisar una agenda que personarse en el centro a hablar con un docente.

Los inconvenientes se agudizan cuando el concepto sigue ensanchándose y se introducen, no ya comportamientos más o menos específicos, sino *actitudes* y *opiniones* ante la escuela. Aquí la implicación también incluiría, por ejemplo, la importancia que se le atribuye a los estudios filiales, el grado de responsabilidad que la familia se adjudica en promocionar esos estudios, la impresión que los progenitores tienen de la escuela o de los profesores, las aspiraciones y expectativas académicas para los hijos, etc. El salto es importante, puesto que antes hablábamos de prácticas y ahora de creencias –que presentan mayores problemas de medición, además de ser más difícil el teorizar causalidades sólidas a partir de ellas.

Más problemático todavía es cuando a la categoría se le aúnan estrategias generales de crianza que desbordan el ámbito escolar. Muchos cuestionarios usados para medir la *implicación familiar* preguntan, por ejemplo, por la frecuencia y el contenido de las comunicaciones entre padres e hijos, las lógicas domésticas de autoridad, el control y supervisión de las actividades de ocio, las pautas de consumo cultural o el estilo sancionador¹², cuestiones todas ellas que ya no guardan, o no tienen por qué guardar, una relación directa con la escuela. Estas conceptualizaciones suelen hacer énfasis en que la implicación es un concepto “multidimensional”. En estas coordenadas, la idea de *familia implicada* suele remitir mucho más a un estilo de vida (de clase media) que a un *simple* compromiso con la escuela.

¹¹ En muchas investigaciones, el objeto se construye de forma bien pragmática: a partir de los datos disponibles. Esto es especialmente cierto cuando los investigadores trabajan con encuestas o informes realizados previamente por la administración u otras organizaciones. La *implicación parental* se convierte entonces en aquello de lo que se tienen datos, en aquellos comportamientos o actitudes familiares que fueron consideradas dignas de registro por las instituciones pertinentes.

¹² Ciertamente es que, en algunos casos, el estudio de las sanciones se limita a su relación con los estudios filiales (investigando, típicamente, cómo se reacciona ante los malos resultados del menor, p.ej: Robinson y Harris, 2013). Pero en otros trabajos, el modo sancionador se analiza desde la perspectiva clásica de los “estilos parentales”, esto es, en los ejes personal-impersonal, autoritario-negociador, etc. Un enfoque más alejado de lo estrictamente escolar.

En toda esta imprecisión ha jugado un importante papel el carácter teleológico del concepto. Para la mayoría de las investigaciones, lo importante no ha sido definir la *implicación* con exactitud sino medir su impacto en los resultados académicos de los hijos. Dicho en otras palabras, se ha prestado mucha atención a contar *cuánto* y muy poca a precisar el *qué* (y menos todavía a explicar el *cómo*, rara vez un campo de estudio tan productivo ha reparado tan poco en clarificar la causalidad). Tal y como relatan Bakker y Denessen (2007), a propósito de una comunicación sobre implicación familiar en la escuela:

(El investigador) presentó los beneficios de la implicación parental como si fuese un anuncio de detergentes: “los estudiantes con familias más implicadas que la media mostraron ratios de éxito 30% superiores que aquellos de familias con implicación por debajo de la media. También notas en lectura 50% superiores, mayor asistencia, mejor comportamiento, etc”. Aunque estos slogans sean ciertos en esencia, pues representan hallazgos basados en investigaciones, puede olvidarse qué significa exactamente el concepto, término o constructo “implicación parental” (p. 188).

Esta dinámica ha promovido todo tipo de definiciones *ad hoc*: como el objetivo es operacionalizar la variable “implicación” de forma que se aseguren correlaciones de suficiente magnitud, todo rasgo familiar con un impacto estadístico en el rendimiento filial es susceptible de ser asimilado a la categoría.

Tenemos entonces que el constructo metodológico “implicación” varía sensiblemente de una investigación a otra, aunque en la mayoría aglutina a un conjunto muy diverso tanto de conductas como de *opiniones*. Esto último podría tener sentido si todos los elementos agrupados guardasen, en la práctica, una estrecha relación. El problema es que no lo hacen, a tenor de la evidencia empírica. Varios estudios han advertido que, para una misma unidad familiar, la correlación entre las distintas formas de *implicación* es débil, y a veces nula (Driessen et al, 2005; Drummond y Stipek, 2004; Zellman y Waterman, 1998). También está muy discutida la relación entre ciertas actitudes –como las expectativas académicas- y los comportamientos efectivos de apoyo escolar (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a; Hughes et al, 2013). La inmensa mayoría de las familias conceden una alta importancia a los estudios filiales, aunque sus prácticas escolares sean muy distintas: tampoco aquí hay relación sólida (Lareau, 2000). Los llamados *estilos educativos parentales* parecen ser igualmente independientes de las prácticas de implicación (Llin Vañó et al, 2017). Por último, muchas estrategias cotidianas de crianza (monitorización del tiempo libre, frecuencia de comunicación con los hijos, etc.) tampoco son predictivas del seguimiento familiar de la escolaridad (Dermott y Pomati, 2016).

La unificación de comportamientos tan heterogéneos en una misma etiqueta ha favorecido una visión dicotómica de los modos de socialización parental. A un lado tendríamos a las *malas* familias: desconectadas, sin motivación, laxistas (o excesivamente autoritarias, según las modas psicopedagógicas), poco estimuladoras, etc. Enfrente -o más bien encima- estarían las *buenas*: colaboradoras, escolarmente ambiciosas, con estilos educativos y de crianza “correctos”. Sin embargo, y como acabamos de ver, el panorama es bastante más complejo. Parece que la familia *ideal*, que tratan de captar los cuestionarios de “implicación”, no es tanto una realidad observable como un producto de las prenociones (de clase) de los investigadores.

Recapitulando, la *implicación parental* es un concepto ambiguo, que amalgama fenómenos de muy distinta naturaleza (prácticas, “estilos”, creencias) y fusiona, en muchas ocasiones, aspectos escolares y no escolares de la crianza –entre los que no existe una asociación evidente, como muestran las investigaciones antes citadas. Este proceder tiene diversas consecuencias. La primera, ya comentada, alimenta una concepción binaria (y normativa) de las conductas familiares. Segunda, produce una notable confusión metodológica, especialmente entre las investigaciones cuantitativas¹³: las formas de medir y operacionalizar la variable son casi infinitas (Bakker y Denessen, 2007; Abouchaar, 2016). Tercero, en las conceptualizaciones más amplias, la categoría *implicación* se solapa parcialmente con las estrategias de crianza típicas de los estratos superiores (Prins y Toso, 2008). Estos dos últimos temas tienen una importancia capital –en las corrientes *hegemónica* y *crítica* respectivamente– por lo que volveremos sobre ellos más adelante, al repasar las principales perspectivas de investigación.

3. 2 Implicación parental y política educativa

Muchos estudios sobre implicación familiar comienzan advirtiendo que el fenómeno ha despertado, *en los últimos años*, una creciente atención institucional y académica (Bower y Griffin, 2011; Baeck, 2010; Domina, 2005; Reay, 2005; Barnard, 2004; Smrekar y Cohen-Vogel, 2001; Lareau y Shumar, 1996; Bempechat, 1992; Reynolds, 1992). Sin embargo, existen pocos análisis sistemáticos sobre la aparición del concepto en el debate público o de su posterior afianzamiento como noción de sentido común dentro del ámbito escolar. La mayoría de trabajos reconocen la *historicidad* de la categoría “implicación” y señalan su popularización reciente, pero sin ahondar demasiado en el proceso o limitándose a ofrecer algunas fechas clave (de adopción de medidas institucionales en torno a la cuestión). En este apartado vamos a tratar de poner en común los trabajos existentes sobre la emergencia y consolidación de estas perspectivas, así como la inclusión de algunos de sus supuestos en la agenda educativa. Después revisaremos algunas de las explicaciones que se han ofrecido a dicho fenómeno.

Las antropólogas Laura Cerletti y Laura Santillán (Santillán y Cerletti, 2011; Santillán, 2016; Cerletti y Santillán, 2018) han dedicado parte de su obra a analizar el desarrollo histórico de las teorías de la implicación parental. Para estas investigadoras, tales teorías sólo son parcialmente novedosas: en buena medida, constituyen una extensión de concepciones legítimas previas sobre el papel de los adultos en el cuidado infantil. A partir del análisis documental, las autoras identifican un proceso creciente de responsabilización familiar –por parte de la escuela y los discursos expertos– de los éxitos y fracasos escolares de los menores. Este frente discursivo arrancarían en la década de los 60, con la difusión de teorías que sitúan a los progenitores (especialmente a las madres) como garantes de la “higiene mental” de los hijos. Tales posturas serían continuadas y ampliadas, en la década de los 80, por las nociones

¹³ Por supuesto, esta situación no es exclusiva del campo de investigaciones sobre implicación parental. Las contradicciones empíricas en muchos ámbitos de estudio han sido frecuentemente achacadas a la diversidad de métodos de operacionalización (Crosnoe, 2009; Fernández Mellizo-Soto, 2015). Pero como se verá en el apartado de resultados, aquí la imprecisión del concepto es especialmente relevante, puesto que la *implicación* no es únicamente una categoría académica: está incorporada en los juicios cotidianos de los agentes escolares, de la administración y de las propias familias.

modernas que ya enfatizan el acompañamiento propiamente *escolar* parental. Esta continuidad explicaría por qué tantos enfoques académicos combinan la *implicación parental* con un conjunto más amplio de mandatos expertos alrededor de la socialización filial. Aunque el avance de estas concepciones se ha dado a nivel internacional, su penetración en los discursos educativos ha sido desigual, consolidándose antes en unos países que en otros.

Los Estados Unidos pueden considerarse pioneros en la promoción institucional de la *implicación parental*, y su administración escolar ha sido especialmente entusiasta con el tema¹⁴. En sus orígenes, en la década de los 70, el concepto de implicación parecía restringirse al ámbito de la *compensación* educativa. Su impulso se planteaba como medida específicamente dirigida a las clases populares y las minorías étnicas, con el objetivo de paliar su desventaja escolar (Bakker y Denessen, 2007; Brooks-Gunn et al, 2000). Diez años después comenzará su andadura en los textos legales, con vistas a ser potenciada en el sistema educativo en su conjunto. Como punto de arranque de este proceso, suele aludirse a la propuesta de reforma del Council of Chief State School Officers (1988) y al informe presentado dos años antes por el Departamento de Educación (U.S. Department of Education, 1986). En ellos ya encontramos algunos de los principios que guiarán las investigaciones arquetípicas sobre implicación: ésta sería un potencial antídoto contra el fracaso escolar, en especial para el alumnado proveniente de los estratos sociales inferiores. A mediados de los noventa, el Congreso estadounidense aprueba los “principios básicos de reforma educativa” conocidos como Goals 2000 (National Educational Goals Panel, 1994) que reconoce la *implicación parental* como remedio de los más variados males de la educación formal, y anima a los propios centros a potenciarla activamente. En 1996 se ratifica una reforma de la enseñanza media y elemental que, entre otras cosas, obliga a las escuelas de los barrios más pobres a invertir al menos un 1% de su presupuesto en “desarrollar lazos entre las familias y el centro” (Domina, 2005). Estas iniciativas suelen considerarse, en muchos aspectos, los antecedentes de la No Child Left Behind, el paquete de leyes educativas aprobado en 2001 y que ya integra totalmente el discurso de la implicación parental como motor del rendimiento del alumnado.

Reino Unido es otro de los países donde la *implicación parental* ha prendido con éxito en la agenda educativa nacional. El proceso ha sido muy similar al visto para los Estados Unidos. A finales de los ochenta y principios de los noventa se intensifican, en los textos legislativos británicos, las referencias al necesario papel de las familias en la promoción de la escolaridad (Department for Education, 1991). En esta última década se publicará el informe “Success Against the Odds” (National Commission on Education, 1996), una propuesta de mejora educativa centrada en los institutos de composición social más baja y que otorga una importancia central a la *implicación* como medio para “superar los obstáculos” a los que se enfrentan estos establecimientos. Tres años después, el gobierno lanzará el programa escolar *Excellence in Cities* (Department for Education and Employment, 1998) igualmente orientado a las zonas urbanas más deprimidas. Entre las medidas contempladas, hay continuas menciones

¹⁴ El propio expresidente Barack Obama, en una intervención en el Congreso en 2009, afirmó que ninguna política educativa “puede sustituir a una madre o padre que va a las reuniones del colegio, que ayuda con los deberes después de cenar o que apaga la tele, aparta los videojuegos y lee a su niño (...) la responsabilidad de la educación de nuestros hijos debe empezar en casa” (en Robinson y Harris, 2014a, p.1).

a los beneficios del compromiso familiar con la escuela, y el deber docente de promocionarlo se convierte en imperativo legal (Reay, 2005, pp.2-4).

Más recientemente, los supuestos de la *implicación parental* han ido ganando espacio en informes educativos difundidos por agencias internacionales. En los documentos publicados por UNICEF (2007) o UNESCO (2012) se plantean líneas de actuación, en política educativa, muy similares a las que estamos revisando. Partiendo de la idea del fracaso escolar como producto de una baja colaboración familiar, enfatizan la necesidad de reformas para asegurar dicha colaboración (generalmente desde posturas *idealistas*: mejorar la formación del profesorado en este ámbito, puesta en marcha de Escuelas de Padres, etc.).

El caso español es ligeramente diferente, en tanto la lógica de la *implicación parental* ha penetrado en la administración de forma más tardía y con menor intensidad -aunque ha vivido un cierto auge desde el final de la década pasada. En las leyes educativas de los setenta y los ochenta encontramos alusiones vagas a la “necesaria colaboración” de las familias en la educación escolar, pero, atendiendo al texto y al contexto, es de suponer que el legislador pensaba fundamentalmente en la participación formal de los progenitores en la gobernanza. De hecho, la tónica general en España ha sido considerar la *implicación parental* como una ampliación de esta última, en una concepción más compacta de “las relaciones familia-escuela”. Los vínculos informales de los progenitores con la escolaridad filial están ausentes de las grandes reformas educativas españolas, hasta que aparecen, tímidamente, en la LOCE de 2002, y de forma más explícita en la LOE de 2006 y en la LOMCE de 2013. En estas últimas, ya presenciamos la idea de que la implicación familiar contribuye a mejorar el desempeño del alumnado, una noción que va ganando peso entre los expertos educativos. En varios informes del Ministerio de Educación (Consejo Escolar del Estado, 2014, 2015) se encuentran argumentaciones muy parecidas a las de los reformadores anglosajones: la colaboración familiar con la escuela como estrategia de mejora educativa y su especial idoneidad para el alumnado más “desfavorecido”. Todo ello justificado por recientes (y poco específicas) transformaciones sociales que habrían desdibujado la frontera entre las competencias socializadoras del ámbito familiar y el escolar.

En el campo académico la situación ha sido similar. Las investigaciones empíricas en nuestro país sobre “la relación familia-escuela” han prestado poca atención a las prácticas cotidianas de *implicación*, en favor del estudio de la participación formal (Pérez Díaz et al, 2001, pp.66-67; Collet-Sabé, 2014). Con todo, hay que matizar que sí existe en nuestro país (y en muchos otros) una larga tradición de estudios que han vinculado prácticas educativas familiares con rendimiento académico filial. Pero es cierto que no han tomado la forma de las investigaciones prototípicas sobre implicación escolar. Más bien, desde supuestos psicopedagógicos, se han centrado en otros aspectos de la crianza: expectativas, transmisión de motivación e interés, orientación cognitiva, promoción de autonomía, tipo de relaciones intrafamiliares, clima emocional, etc. Aunque -como vimos- algunos estudios asimilan muchos de estos elementos a la categoría *implicación*. Las teorías de la implicación parental se han insertado en las concepciones legítimas sobre el cuidado de la infancia, presentándose como una continuación de estas (Cerletti y Santillán, 2018). En su sentido más restringido, la cuestión de la implicación parental ha comenzado a arraigar en la producción sociológica española a mediados de la década pasada. Egido (2014, pp. 36-37) habla de un reciente “cambio de enfoque” en el

análisis de los vínculos familiares con la escuela en nuestro país. Frente a la *participación*, con su valor democratizador intrínseco, va ganando terreno el carácter instrumental de la *implicación*.

En definitiva, existe consenso en señalar el reciente apogeo de la *implicación parental* en las políticas educativas y en la producción académica¹⁵. Pero son mucho más escasos los investigadores que han propuesto explicaciones a este fenómeno. Quienes lo han hecho, se han limitado a lanzar algunas hipótesis, sin profundizar -a nuestro juicio- en las condiciones de producción y recepción de estos discursos. Entre ellos, podemos señalar:

- Quienes vinculan el énfasis institucional en la *implicación parental* con la construcción del “fracaso escolar” como problema social (Egido, 2014; Delay, 2011)
- Quienes consideran que el auge de la *implicación parental* es producto del avance de ciertas pedagogías –paidocéntricas, expresivas- en el seno del sistema escolar. Estas pedagogías, vinculadas a la emergencia de “nuevas clases medias” del campo de producción cultural, exigirían mayor colaboración al ámbito familiar¹⁶ (Varela, 1990).
- Quienes consideran que la *implicación* despierta interés entre los decisores públicos porque las prácticas familiares serían más fáciles de modificar –mediante políticas educativas- que otros “determinantes del rendimiento” ligados al estatus socioeconómico (Desimone, 1999; Silva, 2003).
- Quienes han reinterpretado estos mismos razonamientos desde la *lógica de la sospecha*, y ven en estas iniciativas una estrategia para desplazar la discusión sobre las desigualdades sociales y educativas. Centrando su reproducción en el ámbito familiar, se dejarían fuera del escenario las cuestiones distributivas (Gillies, 2005a, 2005b; Gewirtz, 2001).
- Quienes sugieren que estas teorías ganan fuerza por su éxito entre las clases medias cultivadas¹⁷, que se las apropiarían como estrategia de distinción frente la masificación escolar (Brantlinger, 2003; Reay, 1998).

Sea como fuere, hablamos de un conjunto inconexo de supuestos que, hasta la fecha, no se ha desarrollado en profundidad. Está todavía por realizar un análisis genealógico de la categoría, que dé cuenta tanto de su elaboración como de su posterior difusión y cristalización en los debates educativos. Una tarea de esa magnitud desborda los objetivos de este marco teórico.

¹⁵ Aunque también se ha señalado que ese apogeo es más retórico que real, sin traducirse en muchas medidas concretas (Shumow, 2014).

¹⁶ En los enfoques psicopedagógicos dominantes, el menor es un sujeto permanentemente expuesto a influencias socializadoras con efectos a largo plazo. Por tanto, el aprendizaje y el ajuste escolar de los niños habría de construirse desde todos los ámbitos en los que vive. De ahí la importancia del apoyo familiar al proyecto escolar como condición necesaria de una escolaridad exitosa.

¹⁷ El grupo social con mayor peso en la definición de los *problemas educativos* (Carbonell y Tort, 2006; Martínez García, 2007; Martín Criado, 2017).

En este apartado nos hemos limitado a una recopilación cronológica de su inclusión en la retórica institucional de varios países (EEUU, Reino Unido, España). También hemos señalado algunas de las explicaciones, quizás superficiales, ofrecidas a dicho avance. A continuación, vamos a tratar las percepciones sobre la cuestión de un estamento de la *comunidad escolar* que ha acogido con entusiasmo estos planteamientos: el profesorado.

3. 3 La implicación parental en el discurso docente

En España, el desembarco de la *implicación parental* en la agenda política educativa ha sido más discreto, pero parece haber arraigado con fuerza en las atribuciones docentes del éxito escolar. Es lo que demuestran numerosas investigaciones: una enorme proporción de profesores declara que la *implicación* de la familia es el principal factor explicativo del rendimiento del alumnado. También consideran que la intensidad de esa *implicación* está muy por debajo de lo que debiera, una percepción que se ha mantenido prácticamente estable en las últimas dos décadas (Vigo Arrazola et al, 2016; Pérez Sánchez y Noda Rodríguez, 2012; Cabrera et al, 2011; Marchesi y Díaz Fouz, 2008; Feito, 2007; FUHEM, 2007; CECS, 1997). Y en ello coinciden, por cierto, con sus homólogos de otros países (Nakagawa, 2000; Bol y Berry, 2005).

Esta tendencia se ha interpretado como una estrategia de exculpación docente: los problemas del sistema educativo serían *culpa de otros* (Fernández Enguita, 2008). De entre los discursos que circulan sobre los *males* del sistema escolar, el cuerpo docente se aferraría a aquellas explicaciones que problematizan al ámbito familiar –frente a otros análisis que les culpan precisamente a ellos-. También podemos pensar que el profesorado, como el legislador, prefiere situar las causas de las dificultades escolares en factores modificables (las “actitudes” y prácticas familiares) antes que directamente en el origen social de los alumnos. Visto así, el hincapié del profesorado en la implicación parental actuaría como remedio frente al *determinismo* y el *fatalismo* de las teorías de la reproducción¹⁸.

Quienes se han acercado al discurso docente mediante técnicas cualitativas (Castejón, 2018; Rujas, 2016; Tarabini, 2015; Santillán y Cerletti, 2011; Río Ruiz, 2010; Pérez Sánchez, 2000) muestran un escenario similar, aunque con matices. Si bien el profesorado relaciona las dificultades de muchos alumnos con la falta de apoyo familiar, ni el contenido específico de este apoyo ni su relación causal con el rendimiento acaban de hacerse explícito “pues como argumento de sentido común, circula sin necesidad de explicitarse” (Rujas, 2016, p.4). Amparados bajo la imprecisión del concepto *implicación*, el profesorado tiende a juzgar todo un modo de socialización familiar, más allá del nivel de seguimiento de los estudios filiales. Así, en la categorización de los progenitores “no implicados” se mezclan con frecuencia cuestiones propiamente escolares con un conjunto más amplio de características deficitarias: débiles vínculos emocionales entre los miembros de la unidad familiar, escasez de consumo cultural,

¹⁸ A este respecto, me permito citar un fragmento de un ensayo (Moreno Castillo, 2006) de notable popularidad entre el cuerpo docente, que dedica un apartado al fenómeno de las desigualdades escolares: (...) *hay circunstancias que importan más en la vida escolar del hijo que la cultura que tengan los progenitores. Un muchacho debe estudiar a ciertas horas, y para que lo haga no necesita que los padres sean muy leídos, basta con que tengan la suficiente sensatez como para exigirselo y la suficiente generosidad para mantener la televisión apagada y la casa en silencio. Y se me concederá que la sensatez y la generosidad no son atributos exclusivos de la burguesía ilustrada* (p.15).

tiempo insuficiente de convivencia con los hijos, ausencia de normas estables, poca disciplina, etc. Estos hallazgos son muy reveladores, pues se observa cierta sintonía entre el discurso del profesorado y las concepciones más “totalizadoras” de la categoría *implicación* utilizadas en la investigación académica. Podría pensarse que tales investigaciones convierten acríticamente los juicios escolares en categorías *científicas*. O bien, que tras las modernas acusaciones de *baja implicación parental* simplemente se esté reformulando una intemporal queja del profesorado: que las familias del alumnado no valorarían su labor –quejas que, ciertamente, vienen de lejos (Romera, 2010, pp.203-204).

Más que al valor instructivo de la *implicación*, los docentes refieren al “interés” de la familia por los estudios de los hijos: las prácticas parentales concretas serían el botón de muestra de este interés, su manifestación visible. Además, las alusiones a la *implicación* funcionan mucho más en negativo que en positivo, esto es, para explicar el fracaso por su ausencia antes que el éxito por su presencia (aunque en esto influye que muchos análisis del discurso docente provengan de etnografías en institutos de clases populares). Por otro lado, en tanto que los profesores tienen poca información de lo que ocurre en los hogares, el grado de inversión escolar familiar suele inducirse a partir de un elemento muy concreto: la frecuencia de contactos con el centro y la manera en que se desarrollan estos encuentros (Desimone, 1999; Weininger y Lareau, 2003; Bakker et al, 2007; Baeck, 2010; Luet, 2015). Si bien, también hay casos en los que la *implicación* se infiere directamente a partir del alumno: su rendimiento y su comportamiento serían huellas suficientemente clarividentes de las estrategias socializadoras parentales (Rujas, 2016).

Por último, está muy documentado que el profesorado percibe una fuerte conexión entre intensidad de la *implicación* y estatus socioeconómico parental. Muchos docentes suponen que, en contextos dominados por clases populares, el apoyo familiar al proyecto escolar será más débil. En este punto, su discurso oscila entre varias atribuciones causales (Castejón, 2018; Río Ruiz, 2010) lo que lleva a autores como Rujas a hablar de *ambivalencia* docente ante los efectos del origen social (2016, pp. 390-391). En algunos casos, aparece la idea de una “cuestión de prioridades”: en los estratos sociales más bajos las carencias materiales eclipsarían la importancia concedida a la educación de los hijos. En otros, sus explicaciones están más directamente basadas en una *mala voluntad* parental, sea el desinterés por la escuela, falta de aspiraciones, deseo de que los hijos accedan cuanto antes al mercado laboral, etc.

Con todo, es necesario contextualizar estos resultados poniéndolos en relación con otras investigaciones, que analicen las disposiciones docentes en entornos de clases superiores - cuestión poco desarrollada en nuestro país-. Diversos trabajos (Lareau et al, 2016; Baeck, 2010; Hassrick y Schneider, 2009; Lewis y Forman, 2002) vienen a mostrar que algunas formas de implicación típicas de los estratos privilegiados pueden desagradar igualmente a los docentes. Las familias fuertemente escolarizadas tienden a establecer sus propios criterios sobre las capacidades filiales. Y con ello, se sienten con la legitimidad para cuestionar los métodos pedagógicos, sancionadores y evaluadores de los establecimientos. En cierto sentido, la percepción docente sobre la *implicación* es similar a su punto de vista sobre la *participación* formal. El profesorado problematiza la falta de relación familiar con la escuela, pero a la vez parece incomodarse cuando esa relación existe fuera de unos cauces concretos. Esto es,

cuando la implicación parental toma una forma más proactiva y menos subordinada a sus dictámenes.

En estos dos últimos apartados hemos visto que la *implicación parental* va ganando centralidad en el debate educativo, y que se propone como solución a varios de los males del sistema escolar (muy particularmente, al bajo rendimiento del alumnado más desfavorecido). Incluso yendo a la zaga de otros países, la cuestión parece calar en España, tanto en la Administración, como entre los especialistas, como entre el cuerpo docente –aún cuando este último sector hace una lectura un tanto *sui generis* del concepto. Queda ahora examinar si la evidencia empírica respalda este entusiasmo. Eso nos lleva a las siguientes preguntas: ¿influye la *implicación* de los progenitores en el desempeño académico de los hijos? y, dado que estas medidas suelen apuntar a estratos socioeconómicos específicos, ¿Qué relación hay entre *implicación parental* y clases sociales? Trataremos de responder estas cuestiones en los siguientes apartados.

3. 4 Correlaciones problemáticas

Existe una corriente de estudio sobre implicación parental, que puede considerarse *hegemónica* (Graue et al, 2001) que coincide en lo fundamental con las perspectivas institucionales antes revisadas –aunque es difícil dilucidar quién toma los argumentos de quién. Ya hemos visto sus premisas principales: la colaboración de las familias sería clave para mejorar los resultados académicos y reducir el fracaso escolar, en especial, del alumnado de clases populares. Esta corriente ha dado lugar a una inmensísima cantidad de investigaciones que han tratado de delimitar el impacto estadístico de la *implicación parental* sobre el rendimiento escolar o sobre rasgos actitudinales de los hijos normalmente asociados al mismo: comportamiento, disciplina, motivación, expectativas, etc. Desde la década de los noventa, coincidiendo con el avance de la *implicación parental* en la agenda educativa, el número de investigaciones de este tipo ha aumentado exponencialmente (por citar sólo algunos: Epstein y Dauber, 1991; Reynolds, 1992; Singh et al, 1995; Ho Sui-Chu y Willms, 1996; Catsambis, 1998; Keith et al, 1998; McNeal, 1999, 2001; Fan y Chen, 2001; Hoover-Dempsey et al, 2001; Jeynes, 2003, 2005, 2007; Barnard, 2004; Hill et al, 2004; Davis-Kean, 2005; Domina, 2005; Lee y Bowen, 2006; Cheadle, 2009; Hill y Tyson, 2009; Chen y Gregory, 2009; Park et al, 2011).

La mayoría de estos estudios comparten no sólo la hipótesis, también una cierta estructura formal. Su apartado “teórico” suele consistir en una recopilación de resultados de las investigaciones precedentes, señalando habitualmente sus contradicciones y diferencias metodológicas, pero prestando muy poca atención a la causalidad teórica de la correlación que tratan de medir (Carvalho, 2001; Nakagawa, 2000; Zellman y Waterman, 1998). Las críticas y aportaciones entre ellas se centran en la operacionalización de las variables y en el tratamiento de los datos, en detrimento de la interpretación del proceso de influencia que investigan. Casi la totalidad de estos estudios emplean métodos cuantitativos, en especial, análisis multivariantes. Dado que los factores que explican el rendimiento escolar forman un complejo sistema en interacción mutua, estas aproximaciones tratan de aislar el efecto de la *implicación parental*, manteniendo bajo control estadístico el resto de variables. En ciencias

sociales este procedimiento es la alternativa clásica a la lógica experimental, aunque puede llevar a conclusiones erróneas¹⁹ (Martín Criado, 2014a; Lieberman y Lynn, 2002).

Quienes sí han tratado las relaciones de causalidad (Bonell García, 2016, pp.11-25; Pomerantz et al, 2007; Lee y Bowen, 2006; Deslandes y Bertrand, 2005) señalan distintos mecanismos. Cuando los progenitores toman un papel activamente pedagógico, sus prácticas de implicación suponen una forma de instrucción directa, que refuerza los aprendizajes de la escuela. Pero en la mayoría de los casos, el supuesto es que la *implicación* actúa de forma indirecta²⁰, transmitiendo al niño el valor de los estudios y aumentando su motivación. Estas prácticas harían más evidente el aprecio parental de la escolaridad y funcionarían como un incentivo extra para el esfuerzo filial. Además, la vigilancia cotidiana y la comunicación continua con los profesores impedirían al menor sortear sus obligaciones escolares. Las familias implicadas disponen de mayor información sobre las dificultades del menor, lo que facilita (y anticipa) la toma de medidas. A largo plazo, este proceso mejoraría las competencias escolares de los progenitores, retroalimentando los efectos positivos.

El último punto es esencial, pues el *quid* de la cuestión de muchos de estos planteamientos es que, mediante la implicación parental, podría salvarse la distancia cultural que separa a ciertas familias de la institución escolar. Esta concepción es evidente en la obra de la socióloga más destacada de estas perspectivas, Joyce Epstein (1995). Su teoría parte de tres *esferas de influencia*: familia, escuela y comunidad, cuyo grado de “solapamiento” –entendido como similitud- sería altamente explicativo de los resultados filiales. La colaboración entre el ámbito familiar (implicándose) y el escolar (favoreciendo esa implicación) sería fundamental para conseguir tal solapamiento. En este tipo de explicaciones, varios autores ven reminiscencias teóricas de Urie Bronfenbrenner, James Coleman e incluso de Pierre Bourdieu (Collet-Sabé, 2014; Lee y Bowen, 2006; de Carvalho, 2004; Weininger y Lareau, 2003; Bempechat, 1992). Si el *problema* de una parte del alumnado es la discontinuidad cultural entre la escuela y su medio social de origen, la *solución* es que las familias acorten esta distancia, vía su implicación continuada –que idealmente, acabaría transformando el conjunto de sus modos de socialización-. Por ello, las clases populares son las protagonistas de los discursos académicos e institucionales sobre *implicación parental*. Son quienes tienen “más distancia que recorrer”.

Pasemos ahora a la *gran pregunta*: ¿existe correlación entre *implicación parental* y resultados académicos de los hijos? Como en tantas otras cuestiones sociológicas, no existe aquí una

¹⁹ Por destacar los problemas que aquí más nos interesan: (1) resulta virtualmente imposible aislar todas las características familiares relevantes excepto el grado de *implicación* de los progenitores. Familias que realizan inversiones escolares muy distintas siempre diferirán en otras características que podrían estar igualmente ligadas al rendimiento filial. (2) Una trayectoria escolar es un fenómeno temporalmente amplio. Su situación y su configuración causal en un momento específico dependen muchísimo de toda su evolución anterior, y este proceso condiciona a su vez las prácticas parentales (advertencia muy relevante, pues la mayoría de las investigaciones que estamos comentando tienen un diseño transversal).

²⁰ De hecho, algunos estudios (en especial, los psicológicos) operan con una causalidad en varios pasos. Primero miden el impacto de la implicación parental en ciertas actitudes del menor ante la escuela y después observan si la variación en estas actitudes afecta al rendimiento (véase, por ejemplo, Grolnick y Slowiakzec, 1994, Gottfried et al, 1994, Bronstein et al, 2005, Daniel et al, 2016, Jung y Zhang, 2016).

respuesta unívoca. A grandes rasgos, podemos decir que la mayoría de investigaciones han encontrado efectos positivos, aunque de magnitudes que se consideran pequeñas o, en el mejor de los casos, moderadas. Sin embargo, otras muchas encuentran que la correlación es negativa o no significativa (Singh et al, 1995; McNeal, 1999; Fan, 2001; Okpala et al, 2001; Desforges y Abouchaar, 2003, pp.13-15; Pérez Sánchez et al, 2013; Cabrera et al, 2016). Estas contradicciones en los resultados son periódicamente señaladas por las investigaciones, y han sido atribuidas a diversas causas.

La más frecuente apunta a la operacionalización de la variable *implicación parental*, que se conceptualiza de múltiples maneras y abarca distintos comportamientos –cuestión que hemos tratado anteriormente. Bajo la misma etiqueta, los autores están midiendo cosas distintas (Fantuzzo et al, 1995; Abouchaar, 2016). En menor medida, estos argumentos alcanzan igualmente a la variable dependiente, puesto que el “rendimiento” también se modela de diferentes formas: calificaciones escolares, pruebas de diagnóstico realizadas por la Administración, test diseñados a efecto de la investigación o preguntando directamente a progenitores y/o docentes (Keith et al, 1998; Fan y Chen, 2001).

Otro motivo habitualmente invocado para explicar la disparidad en los hallazgos tiene que ver con las llamadas variables “mediadoras”. Se ha sugerido que el efecto de la *implicación parental* sobre los resultados escolares no es independiente de otros factores, que actuarían condicionando la fuerza de la correlación. Entre las variables que se han propuesto como “mediadoras” encontramos, por ejemplo: la edad de los hijos (Hill y Tyson, 2009), el género (Sui-Chu Willms, 1996), la posición de clase de los progenitores (Domina, 2005), los estilos educativos parentales (Pomerantz et al, 2007), la trayectoria previa (Ng et al, 2004) o el tipo de centro al que se acude (Epstein y Dauber, 1991; Barnard, 2004). Es muy probable que si la efectividad de la *implicación* difiere en base a estas características, ello se debe a que la propia naturaleza de la intervención es distinta. La edad del menor, su disposición escolar, los recursos parentales o el estilo educativo modifican la *implicación familiar* de un modo que los cuestionarios difícilmente captan. De ahí una gran limitación de estos enfoques: la mayoría de aproximaciones miden la *frecuencia de empleo* de tal o cual práctica, cuando precisamente su efectividad puede recaer mucho más en el *cómo* que en el *cuánto* (Moroni et al, 2015; Pomerantz et al, 2007; Weininger y Lareau, 2003).

Por último, es usual la mención a la *reactividad* de los comportamientos parentales. Los estudios -en especial los transversales- no recogerían el efecto benéfico de la implicación porque muchas prácticas se emplean precisamente cuando los menores tienen dificultades escolares (Abouchaar, 2016). Esto explicaría porque algunos autores encuentran correlaciones negativas entre *implicación* y rendimiento. En general, el papel de los hijos e hijas en la configuración de las prácticas parentales ha sido ignorado o subestimado en la mayoría de las aproximaciones empíricas. Esta falta de atención a la agencia filial tiene consecuencias enormes para el objeto de estudio, por lo que se ha dedicado un capítulo posterior del marco teórico a su examen.

Varios autores han tratado de solventar las contradicciones en los resultados partiendo de las explicaciones que acabamos de comentar. Para evitar la imprecisión y la heterogeneidad del concepto *implicación*, se ha propuesto el uso de tipologías estandarizadas –que

paradójicamente, son muy distintas entre ellas²¹- que distinguirían con más precisión los distintos aspectos que se están midiendo (Bonell García, 2016, pp.27-30; Singh et al, 1995; Grolnick y Slowiaczek, 1994; Epstein y Connors, 1992; Comer y Haynes, 1991). Pero estas tipologías han generado nuevas contradicciones entre los investigadores, pues para cada práctica o actitud concreta siguen apareciendo distintos resultados: no hay consenso sobre cuáles son los comportamientos *verdaderamente* efectivos (Desforges y Abouchaar, 2003; Driessen et al, 2005; Alonso Carmona, 2014). Así, en muchas revisiones teóricas encontramos afirmaciones del tipo “la *implicación parental* tiene distintos componentes, siendo unos más efectivos que otros”. Por sinceridad, debería añadirse que no tenemos claro cuáles son los *unos* y cuáles son los *otros*.

Una mención aparte merece la cuestión de las expectativas académicas parentales. Los estudios sobre estas expectativas y sus efectos sobre los resultados filiales son anteriores al auge de las relaciones familia-escuela en la producción sociológica (Seginer, 1983). Pero en muchas investigaciones aparecen como una forma de *implicación*, a pesar de que no son prácticas sino creencias (como otras disposiciones familiares, se han ido asimilando a la categoría). De hecho, suelen ser una de las variables que “más explican” el rendimiento, por encima de otras características familiares (Tan, 2017; García Gracia et al, 2016; Castro et al, 2014; Gil Flores, 2011; Fan y Chen, 2001). Pero los vínculos causales entre *implicación* y rendimiento no pueden aplicarse directamente a las expectativas: éstas, por sí mismas, no tienen efecto en la vida familiar. La atribución clásica aquí es que las expectativas expresan una ambición parental que, transmitida a los hijos, les induce al éxito escolar, aunque estas argumentaciones han recibido contundentes críticas empíricas. Las expectativas parentales, más que *explicar* el éxito escolar filial, parecen ajustarse a él (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a; Goldenberg et al, 2001).

En cuanto a los efectos “mediadores” de la *implicación*, encontramos un debate muy similar al de los “componentes”. Aún acotando las muestras en función de la variable pertinente, los análisis siguen arrojando resultados contrapuestos. Por ejemplo, la cuestión de si la influencia difiere conforme lo hace la edad de los hijos no es concluyente (Crosnoe, 2001; Hill y Tyson, 2009). El debate es más enconado en lo que respecta al origen social. En línea con las perspectivas institucionales de la *implicación parental*, esta debería ser más “efectiva” para el alumnado de clases populares, objeto preferente de las iniciativas públicas en torno a la relación familia-escuela. Varias investigaciones refuerzan esta hipótesis. La correlación entre *implicación* y rendimiento es mayor en los estratos sociales más bajos (Epstein y Dauber, 1991; Hara y Burke, 1998; Jeynes, 2003; De Civita et al, 2004; Dearing et al, 2006). En ausencia de otros recursos –culturales, económicos- el efecto relativo de la inversión familiar sería mayor. Pero otros análisis han encontrado justo lo contrario: la asociación más fuerte entre *implicación parental* y resultados filiales se daría entre los grupos privilegiados (Lee y Bowen, 2006; Desimone, 1999, McNeal, 1999).

²¹ Así, mientras unos elementos aparecen en todas ellas (los contactos con el profesorado o el apoyo y la supervisión de los deberes), otros no lo hacen (las expectativas parentales, el voluntariado en actividades escolares o las conversaciones con el menor sobre la escuela). Además, algunas tipologías introducen componentes que, más que reducir la ambigüedad conceptual, la agravan (“clima de aprendizaje en el hogar” o “grado de socialización académica”).

En líneas generales, la discusión sobre las contradicciones de la literatura se ha centrado en explicar las ausencias de correlaciones. Al establecerse la influencia positiva de la *implicación* como un *a priori* de la investigación, la no-influencia sería el producto de un fallo metodológico a resolver²². No fracasaría la hipótesis, sino la técnica. Una nota discordante a estas reflexiones la encontramos en la polémica obra de Robinson y Harris (2014a) *The Broken Compass*. Tras el análisis longitudinal de un abundante material empírico, concluyen que la *implicación* de las familias apenas predice el éxito académico filial. Pero en lugar de problematizar los resultados, exponen que si no hay correlación –o si esta es débil y contradictoria– es, sencillamente, porque no hay efecto. En una entrevista en prensa (2014b), los autores son tajantes: la implicación parental está sobrevalorada. Tales afirmaciones, por supuesto, han levantado varias críticas (Holloway y Park, 2014; Shumow, 2014). En ellas se cuestiona precisamente su interpretación “literal” de los datos (no habrían tenido en cuenta las explicaciones clásicas: reactividad, efectos diferenciales, etc.) y su omisión de las relaciones de causalidad. Aunque hay que decir que esta última omisión es habitual en el campo, también en las investigaciones que encuentran efectos positivos.

Recapitulando, la evidencia empírica de que la *implicación parental* mejora los resultados educativos es menos sólida de lo que pudiera pensarse. La centralidad de la *implicación*, en las políticas educativas y en el discurso pedagógico, parece obviar las múltiples controversias en el ámbito de la investigación. Da la sensación de que el entusiasmo institucional choca con la cautela de las producciones académicas (Drummond y Stipek, 2004). Con todo, este entusiasmo es compartido por algunos investigadores. Ya en 1996, Epstein sostenía que hemos pasado de preguntarnos si la *implicación* es importante a preguntarnos cómo potenciarla – dando a entender que la respuesta a la primera pregunta está totalmente clara (Epstein, 1996, p.213). Pero esta reflexión abre un nuevo interrogante, pues para saber “cómo potenciar” la *implicación parental* es necesario conocer de qué factores depende su configuración, o lo que es lo mismo, es necesario comprender por qué las familias se implican.

3.5 Las familias como problema y solución

Otra rama de trabajos sobre implicación parental se ha dedicado a investigar por qué la inversión escolar de unas familias difiere de la de otras. Aquí la implicación ya no es una variable *independiente* que explica otros procesos, sino una variable *dependiente* cuyos elementos determinantes pretenden averiguarse. La mayoría de estas investigaciones comparten con las revisadas anteriormente un marco interpretativo. La implicación de las familias conllevaría todo tipo de efectos positivos, por lo que resultaría imprescindible conocer en qué contextos esta implicación es más intensa. Idealmente, estos contextos podrían replicarse mediante la intervención pública, aumentando la inversión escolar de las familias más “indiferentes”. La ausencia de las familias en el hecho educativo sería el problema, su presencia la potencial solución.

²² Partiendo de la obra de Hans Albert, Bourdieu et al (1976), advierten de la necesidad de una vigilancia constante de las hipótesis, y esclarecedoramente señalan: “la ‘coartada ilimitada’ que significa el hábito de razonar *ceteris paribus*: La hipótesis se vuelve irrefutable desde el momento en que toda observación contraria a la misma puede imputarse a la variación de los factores que aquella neutraliza suponiéndolos constantes” (p.73).

Hoover-Dempsey y sus colaboradores (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al, 2005) sostienen que el grado de implicación parental depende de diferentes elementos. Algunos tienen que ver con los progenitores: sus creencias y motivaciones, sus habilidades y sus condiciones de vida. Otros tienen que ver con las escuelas: las invitaciones a implicarse por parte de los docentes o la frecuencia y las formas de contacto con las familias. Estos últimos factores, que apuntan a la escuela, han servido de base a numerosas iniciativas que tratan de fortalecer la implicación familiar. Las políticas educativas difícilmente pueden incidir en las prácticas parentales, al menos de forma directa. Pero sí pueden –con limitaciones- regular el comportamiento de los agentes escolares. El supuesto aquí es que si las escuelas se esfuerzan por hacer sentir a los progenitores bienvenidos, podrían incrementar su implicación (Epstein y Van Voorhis, 2001; Kim, 2009; Murray et al, 2014; Vigo Arrazola et al, 2016).

¿Sucede así? Podemos responder a esto a partir del trabajo de Feuerstein (2000). Este autor examina hasta qué punto las características de los centros modelan la implicación parental, a partir de una muestra de más de mil escuelas. Sus conclusiones no invitan al optimismo: la mayoría de las diferencias son explicadas por la composición social del público (en términos étnicos y de clase). Las acciones del profesorado y otras variables propiamente escolares sólo correlacionan –muy débilmente- con la frecuencia de contacto parental con el centro, pero no con las prácticas en el hogar²³. En palabras del propio autor: “Ya que la implicación parental está considerada una importante variable relacionada con el éxito escolar, los factores que la incrementan deberían ser de gran interés para directores y decisores públicos. Desgraciadamente, este estudio muestra que la mayoría de esos factores no pueden ser fácilmente influenciados a nivel de escuela” (p. 37). Deslandes y Bertrand (2005), en su estudio sobre los determinantes de la implicación parental, encuentran que las directrices docentes son poco explicativas de la misma, en comparación con las características familiares –número de hijos, curso en que se encuentran y nivel escolar parental-.

Estos hallazgos se complementan con otras investigaciones, que han analizado los programas públicos destinados a promocionar la implicación parental. Las medidas incluidas en estos programas son muy variadas: cursos y talleres formativos, escuelas de padres, contratos formales de colaboración, modificación de los protocolos de contacto, tareas para casa “interactivas” que exigen colaboración parental, etc. Típicamente están dirigidos a familias de clases populares (Edwards y Warin, 1999; Lightfoot, 2004). Mediante la acción de los docentes y otros profesionales, tratan de encuadrar a los progenitores en las normas escolares de socialización. Algunos son puestos en marcha por las propias escuelas, otros por la administración y otros por organizaciones del tercer sector. En España, tales intervenciones han sido limitadas y no existen evaluaciones sistemáticas de las mismas²⁴ (Paniagua, 2013). Para Estados Unidos, donde el tema posee mayor centralidad en la agenda educativa, sí contamos con algunos datos relevantes. El trabajo etnográfico de Fine (1993), la revisión de

²³ Simon (2004) sí encuentra cierta relación positiva entre las prácticas de las escuelas y el grado de implicación parental. Aunque en esta investigación, el “esfuerzo del centro” por implicar a las familias se medía a partir de cuestionarios a los propios progenitores.

²⁴ La inexistencia de pruebas sólidas sobre su eficacia no ha impedido la aparición de textos apologéticos sobre estos programas, como el mismo autor denuncia (Paniagua, 2013, p.17).

Zellman y Waterman (1998) o los meta-análisis de White et al (1992) y Mattingly et al (2002) apuntan en la misma dirección: estas medidas tienen efectos nulos o muy débiles en las prácticas parentales. Además, sus escasos éxitos en modificarlas no han tenido efecto en los resultados educativos²⁵.

La poca relevancia de los factores institucionales obliga a poner el foco de atención en las características de las familias. Varios estudios han mostrado que la implicación familiar varía en función del número de hijos, de la edad de los mismos, del tiempo disponible o de la zona de residencia (Lee, 1993; Muller y Kerbow, 1995; Ho-Sui Chu y Willms, 1996; Williams et al, 2002; Melhuish et al, 2004; Cheadle y Amato, 2010). Aunque las variables más estudiadas han sido las relativas al origen social familiar, en parte por englobar -o al menos guardar relación con- otras características relevantes²⁶. Las investigaciones detectan una implicación escolar más fuerte conforme aumenta el estatus socioeconómico de los progenitores, y especialmente, conforme aumenta su nivel de estudios (Griffith, 1998; Ruiz de Miguel, 2001; Fan y Chen, 2001; Sacker et al, 2002; Sheldon, 2002; Desforges y Abouchar, 2003; Green et al, 2007; Cheadle y Amato, 2010).

Existe, no obstante, un cierto desacuerdo sobre los mecanismos que dan lugar a estas diferencias. Distintos autores (Nechyba et al, 1999; Lareau, 2000; Desforges y Abouchar, 2003) coinciden en señalar tres grandes marcos explicativos: **diferencias de valores, diferencias de recursos y diferencias de trato por parte de las escuelas**²⁷.

La teoría de los valores postula que el estatus marca las creencias familiares sobre la educación y las aspiraciones para los hijos (Sheldon, 2002; González-Pienda y Núñez, 2005; Hoover-Dempsey et al, 2005). Las *creencias* tienen que ver tanto con la importancia concedida a los estudios como con el rol educativo que se adjudican los progenitores. Las familias de estratos sociales más bajos se implicarían menos porque darían menos valor a los estudios formales o porque *delegarían* en las escuelas las labores formativas (o por una combinación de ambas). Estas explicaciones suelen añadir que las clases populares tienen unas bajas expectativas académicas, en comparación con las familias de posiciones sociales superiores. La poca confianza en las capacidades y posibilidades filiales sería otra causa de su menor inversión escolar.

Tales argumentos son problemáticos, por varias razones. Numerosas investigaciones cuestionan el desinterés escolar de las clases populares (Lareau, 2000; Lott, 2001; Chin y Philips, 2004; Drummond y Stipek, 2004; Thin, 2006; Delay, 2011; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017b). Desde hace décadas, las familias de estratos inferiores ven en la acumulación

²⁵ Esto lleva a algunos autores a plantear que la implicación parental sólo es efectiva cuando ocurre *naturalmente* (Zellman y Waterman, 1998; Pomerantz et al, 2007).

²⁶ A excepción de la edad de los hijos, una variable especialmente relevante y no ligada al origen social. La literatura coincide en que el apoyo escolar familiar disminuye conforme los hijos crecen.

²⁷ Es evidente la similitud con los tres grupos de variables que identifican Hoover-Dempsey y sus colaboradores: creencias parentales, habilidades/contextos vitales y acción de los agentes escolares. La cuestión entonces es si tales factores dependen de la posición social familiar.

de capital escolar la mejor estrategia de promoción social (Martín Criado et al, 2000; Poullaouec, 2010). En cuanto a las expectativas parentales, está muy discutido que existan, actualmente, diferencias fuertes en función del origen social, sobre todo a edades tempranas (Goyette, 2008; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a). Además, las expectativas no correlacionan de forma sólida con los comportamientos de apoyo escolar. No parece que los progenitores más “optimistas” con el futuro académico filial sean también los que más intensamente se implican (Englund et al, 2004; Hughes et al, 2013). En resumen, y contradiciendo los principales puntos de la teoría: ni el valor concedido a la escuela difiere sensiblemente entre clases, ni lo hacen las expectativas, ni estas últimas son predictivas de la implicación parental.

Por otro lado, las relaciones de causalidad construidas a partir de *valores* son muy controvertidas metodológicamente: corren el riesgo de convertirse en razonamientos circulares. Primero se sostiene que una práctica demostraría un “valor” o “actitud”, después se analiza la misma práctica como emanación de ese valor o actitud (Antaki et al, 2003). Este tipo de argumentos son habituales en los trabajos que estamos revisando. Así, las familias muy implicadas lo estarían debido a sus valores pro-escolares, valores que se evidencian en su alto grado de implicación. Aunque un constructo simbólico como *los valores* pueda ser útil para interpretar determinadas prácticas o discursos, o para rastrear las legitimidades en juego, remitirse circularmente a ellos no aporta ninguna información.

La teoría del trato diferencial argumenta que las diferencias de implicación entre clases sociales son creadas por las propias escuelas. Esta idea ha sido también bautizada como *teoría de la discriminación institucional* (Lareau, 2000). El profesorado podría interaccionar de forma distinta con las familias en función de su origen social. A unas –aquellas de estatus más alto– las harían sentir bienvenidas y partícipes de la formación del menor. Con ello provocarían que los progenitores de clases medias y superiores se impliquen en la escolaridad. Mientras, desincentivan paulatinamente a las familias de clase obrera de hacer lo mismo. El rol educativo asumido por la familia (“creencia parental” y “variable independiente” en la teoría anterior) sería construido en interacción con los agentes escolares.

Las evidencias empíricas al respecto de esta visión son algo contradictorias. Estudios muestran que muchos progenitores de clase obrera se sienten ninguneados por los docentes y poco valorados en los centros (Fine, 1993; Crozier, 1999; Lott, 2001). También que los contactos entre profesores y padres varían cualitativamente según la pertenencia de clase de los últimos, como investigaron Weininger y Lareau (2003). En los encuentros con familias de clase obrera, la situación de autoridad es más marcada y la comunicación menos fluida: los docentes acarrean todo el peso de la comunicación. En las reuniones con padres de clase media podía haber tensiones puntuales –en especial si los hijos habían tenido dificultades– pero el intercambio de información era mucho más fluido y la situación más cómoda.

Sin embargo, y pese estas diferencias en la interacción, no parece que los docentes demanden una menor implicación a las familias de clase obrera (Lareau, 2000). Es más, el profesorado que trabaja en contextos más desfavorecidos da mayor importancia a la implicación familiar y declara hacer más esfuerzos para promocionarla (Hoover-Dempsey et al, 1987; Driessen et al, 2005; Baek, 2010), aunque ello puede deberse a que en estos contextos percibe menos

colaboración (Castejón, 2018). Por otra parte, ya hemos visto que las características de las escuelas y la acción de sus agentes no tienen especial impacto en las prácticas de implicación familiar (Feuerstein, 2000), especialmente en el hogar. En suma, existen ciertas evidencias de que las escuelas tratan desigualmente a las familias pero: (1) esa desigualdad no conlleva menores exigencias de implicación a las clases populares y (2) difícilmente puede sostenerse que sea la *causa principal* de las diferencias de clase en implicación escolar.

El último punto de vista, a nuestro juicio más acertado, señala a la diferencia de recursos. La explicación es sencilla: muchas estrategias de inversión escolar requieren de recursos y habilidades que están desigualmente distribuidos a lo largo de la estructura social. Actualmente, el compromiso familiar con la escuela es muy fuerte en todas las clases sociales: los progenitores invierten el máximo que le permiten sus posibilidades objetivas. Pero tales posibilidades están constreñidas por la posición que ocupa la familia en el espacio social. Esta perspectiva está muy influida por la sociología de Pierre Bourdieu, de ahí que los recursos suelen enunciarse en términos de *capitales*: económico, social y cultural.

El capital económico permite externalizar el apoyo escolar, contratando profesores particulares, academias y otros servicios educativos privados. Además, cierta estabilidad económica es esencial para *proyectarse en el futuro* y planear estrategias escolares a largo plazo (Cooper y Stewart, 2013; Martín Criado et al, 2014). Un alto poder adquisitivo va ligado a mayor disponibilidad de tiempo: es habitual contar con servicio doméstico, y los empleos bien remunerados también suelen tener jornadas más cortas y flexibles (Reay, 1998; Cooper y Crosnoe, 2007; Prins y Toso, 2008). El capital social refiere a las redes de conocidos, de las que puede extraerse información o ayuda. En las clases superiores, este capital puede movilizarse para contactar con profesionales (otros docentes, psicólogos, juristas) cuyas habilidades pueden ser útiles en la relación familiar con la escuela (Horvat et al, 2003).

Pero el recurso más estudiado -y probablemente más influyente- ha sido el capital cultural. Podemos definir el capital cultural como la afinidad con un arbitrario simbólico valorado por la escuela y que forma parte de la cultura de las clases dominantes²⁸. Aunque en muchas investigaciones (para una revisión: Lareau y Weininger, 2003) el concepto de capital cultural se ha identificado con conocimientos, habilidades y técnicas que facilitan una relación fluida con el universo escolar. Siguiendo al propio Bourdieu, parece que ambos aspectos (la afinidad a una cultura de élite y las competencias útiles de cara a la escuela) son difícilmente separables (Bourdieu, 1987). En tanto que los contenidos escolares guardan estrecha relación con la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1970), la noción de capital cultural es imprescindible para entender los vínculos entre la escuela y las familias de distintas clases y fracciones de clase.

²⁸ Bourdieu (1987) distingue tres estados de capital cultural: incorporado (en forma de talentos y disposiciones duraderas), objetivado (en forma de bienes materiales relacionados con la cultura dominante) e institucionalizado (en forma de titulaciones escolares intercambiables por recompensas económicas y laborales). La literatura sobre familia y escuela de influencia bourdieana se ha centrado en los efectos del capital incorporado -aunque su medición se haya realizado frecuentemente a partir del capital institucionalizado.

Como recurso, el capital cultural condiciona las prácticas parentales en el hogar, pues supone una distancia diferencial con los contenidos que han de trabajar los hijos. Un bajo capital cultural dificulta el seguimiento y la comprobación de las tareas filiales, y aún más el prestar ayuda con ellas. En algunos casos, directamente por imposibilidad de entenderlas (Martín Criado et al, 2014). En otros, porque los padres pueden agravar la situación transmitiendo sus bloqueos e inseguridades, pues la escasez de capital cultural está asociada a un fracaso escolar pasado. Por ello muchas familias de clase obrera desisten paulatinamente del apoyo escolar directo a los hijos (Reay, 2005; Meil, 2006; Pomerantz et al, 2007), al ritmo que el avance de los cursos va complejizando los contenidos. Los contactos con el profesorado también están mediados por el capital cultural familiar. A mayor capital cultural, se comprende mejor el lenguaje docente, sus expectativas y sus demandas (Reay, 1998, 2005; Weininger y Lareau, 2003). La continua falta de entendimiento desanima a las familias de estratos inferiores de acudir a estos encuentros (Pérez Carreón et al, 2005; Silva, 2014). La desigual relación con los docentes en función del origen social no sería producto de un trato diferencial, sino de un trato formalmente igual en condiciones desiguales de recepción (Crozier, 1999), de la misma forma que sucede con la relación pedagógica en el aula (Bourdieu y Passeron, 1970).

Las explicaciones basadas en recursos plantean problemas al discurso institucional sobre la implicación parental. Si las prácticas parentales dependen de *valores* y *creencias* podrían – idealmente- modificarse vía interacción continuada con los agentes escolares (Bempechant, 1992; Green et al, 2007). Si el diferencial de implicación es producido por las propias escuelas, ello podría solucionarse mediante ciertas reformas. Habría que permeabilizar la institución y formar al profesorado en actitudes colaborativas²⁹ (Smith, 2006; Crozier y Davies, 2007; Ortega Ruiz et al, 2009; Kim, 2009). Pero si la menor inversión de las clases populares es una cuestión de recursos -y estos no se ven alterados por la conducta docente ni por los protocolos escolares- el asunto es más complicado (Lareau y Shumar, 1996). Por eso, los autores cercanos a esta perspectiva suelen ser *críticos* con el enfoque institucional de las relaciones familia-escuela, así como con las investigaciones “hegemónicas” que lo sustentan.

3.6 Las perspectivas críticas

Varias revisiones de la literatura (Graue et al, 2001; Bakker y Denessen, 2007) etiquetan como “críticas” a una serie de investigaciones sobre relación familiar con la escuela. Hablamos de un grupo de autores enfrentados a la corriente dominante de investigación y que problematiza la centralidad de la *implicación parental* en las políticas educativas. Su premisa principal es que el estudio de la relación familia-escuela no puede separarse del análisis de las desigualdades sociales (de clase, fundamentalmente, también étnicas y de género). Aún a riesgo de simplificar, podemos resumir sus principales argumentos en cuatro: (1) Buena parte de las investigaciones sobre implicación parental tienen un fuerte sesgo sociocéntrico, (2) Muchas de ellas muestran un carácter normativo y moralizante: más que estudiar *cómo es* la relación con

²⁹ En las versiones más *radicales* (Lott, 2001; Lightfoot, 2004) esta ruptura de barreras implicaría toda una modificación de la cultura escolar. Ésta debería adaptarse a las lógicas culturales de los grupos desfavorecidos, valorizando sus aportaciones (pasando de enfoques “legitimistas” a “relativistas”, por usar la terminología de Claude Grignon, 1991). La implicación de las familias de clases populares sería a la vez *causa* y *consecuencia* de este proceso transformador.

la escuela, se plantea *cómo debería ser*, (3) Las medidas inspiradas en la implicación parental pueden intensificar la reproducción escolar y social, y (4) Los discursos que acompañan estas propuestas naturalizan ciertos privilegios de clase a la vez que estigmatizan a los estratos inferiores.

El sociocentrismo en los estudios sobre implicación parental ha sido denunciado por varios autores. La exponente más conocida de estas críticas es la socióloga norteamericana Annette Lareau. A partir de estudios etnográficos (Lareau y Benson, 1984; Lareau, 1987, 2000, 2002, 2003), Lareau identifica dos modos muy distintos de gestionar la vida escolar filial, a los que llama *Concerted Cultivation* y *Accomplishment of Natural Growth*. En el primero, típico de las clases medias y medias-altas, el hogar es considerado como una extensión de la escuela. Las actividades de los hijos están estrechamente reguladas y tratan de vincularse con los contenidos escolares. Además, la relación con el profesorado es confortable, se les trata como iguales y se realizan abundantes demandas a las escuelas (llegando al enfrentamiento si ello puede beneficiar a los hijos). El segundo es típico de las clases populares y se caracteriza por la separación entre el hogar y la escuela. Los padres se consideran responsables del desarrollo físico y moral, pero la enseñanza se encomienda a los profesionales (Lareau llama a esta idea *Separación de Esferas*). El tiempo de los niños está poco organizado³⁰, se confía más en su progreso cognitivo autónomo. La relación con los agentes escolares es menos igualitaria, los progenitores suelen subordinarse a los dictámenes del profesorado. Las exigencias a la escuela son poco frecuentes y cuando existen están alejadas de cuestiones pedagógicas³¹.

Lareau vincula las prácticas y creencias parentales sobre la escuela con las condiciones de vida de las familias y los recursos que pueden movilizar. La autora no jerarquiza estos modelos: en su obra deja claro que ambos tienen consecuencias positivas y negativas para los hijos, los padres y las escuelas. También niega que la separación entre escuela y hogar signifique una menor valoración de los estudios: las familias obreras de sus investigaciones concedían una gran importancia a los resultados escolares de los hijos. A partir de sus datos, critica las medidas públicas destinadas a incrementar la implicación parental: éstas asumen que las estrategias de las clases medias-altas son simplemente *superiores*³², y conminan a las clases

³⁰ En este punto, Lareau es ambigua sobre si la menor “estructuración” del tiempo libre obedece a lógicas culturales o a una desigualdad objetiva de acceso a actividades organizadas para los hijos. Investigaciones posteriores (Chin y Philips, 2004; Bennet et al, 2012) apuntan a la segunda explicación.

³¹ Lareau no sólo estudia la *implicación parental*, también otros elementos de la vida familiar: uso del lenguaje, lógicas de autoridad, creencias sobre el desarrollo de la personalidad filial, etc. En ese sentido, sus hallazgos reproducen asunciones clásicas de la disciplina (Bernstein, 1988; Bonal, 1998, pp.76-86; Kohn, 1999): las clases medias-altas enseñan un lenguaje independiente del contexto y tienen un estilo negociador y universalista, la clase obrera usa un lenguaje dependiente del contexto y tiene un estilo directivo y personalista. Su obra sugiere una estrecha relación entre modos de crianza y estrategias de implicación escolar, lo cual es discutible (Llin Vañó et al, 2017).

³² La autora traslada explícitamente un enfoque bourdieano al campo de las relaciones familia-escuela. No existen formas de crianza adecuadas y formas deficitarias, sino modos más o menos alineados con las instituciones culturales dominantes (la escuela en este caso). Cuando problematiza la *implicación familiar* de las clases populares, la corriente de investigación mayoritaria toma un baremo (el escolar) sesgado de partida. No obstante, y como la misma autora admite, el grado de alineación familiar con el

populares a imitarlas (ignorando la relación entre prácticas y recursos disponibles). Pero aunque relativice su superioridad, Lareau acepta que la colaboración intensiva con las demandas escolares es propia de las clases medias. Esta última consideración es matizada por otros autores.

Tabla1. Modelos de crianza en Annette Lareau

Dimensiones	<i>Concerted Cultivation</i>	<i>Accomplishment of Natural Growth</i>
Elementos clave	Los progenitores promueven y evalúan activamente los talentos, las opiniones y las habilidades de sus hijos/as	Los progenitores dan a los niños los cuidados que les permiten crecer
Organización de la vida cotidiana	Los niños realizan diversas actividades de ocio orquestadas por los adultos	Pasan el rato, especialmente con los familiares
Uso del lenguaje	-Razonamiento/directrices -Cuestionamiento de los niños a las afirmaciones de los adultos -Muchas negociaciones entre progenitores y niños	-Directrices -Poco cuestionamientos-desafíos a los adultos por parte de los niños -Habitual aceptación de las directrices adultas por parte de los niños
Relaciones con instituciones (ej. La escuela)	-Críticas. Intervenciones en nombre de los niños. -Entrenamiento de los niños para que tomen ese rol (de relaciones críticas)	-Dependencia de las instituciones -Vivencia de carecer de poderes/frustración -Conflicto entre las prácticas de crianza de casa y de la escuela
Consecuencias	Emergente sentido de “derecho” por parte de los niños	Emergente sentido de “limitación” por parte de los niños

Fuente: Lareau (2003), traducción al español tomada de Collet-Sabé (2014).

Diane Reay (1998; 2005) también ha analizado las diferencias de clase en la implicación escolar familiar. En su trabajo no encuentra la *separación de esferas* de la que habla Lareau: las madres de clase obrera están activamente implicadas en la educación de sus hijos, pero lo hacen de manera diferente a las familias de clase media. Lareau (2000, pp.779-780) señala una coincidencia entre la forma de entender la escuela y la forma de entender la actividad laboral. En las familias de clase obrera, los dos ámbitos están estrictamente separados del hogar. Los padres de clases medias y altas trabajaban tanto en su lugar de trabajo como en casa, e instan a los niños a hacer lo mismo. Reay también observa esa relación escuela-trabajo en los discursos familiares. Pero ello no supone mayor o menor implicación escolar, sino que la modela de formas distintas. En clases medias, el apoyo escolar se centra en cuestiones formativas y pedagógicas, pues sus ocupaciones están relacionadas con la manipulación simbólica. En clase obrera, la implicación se relaciona con las tareas rutinarias de manutención, con el mantenimiento del bienestar físico y emocional del menor. Realmente, ambas autoras muestran diferencias similares de prácticas, aunque difieren en su interpretación. Lo que para Lareau es *separación* para Reay es otro tipo de *implicación*.

Hace casi tres décadas, Epstein y Dauber (1991) advirtieron que las diferencias de implicación parental entre clases sociales “pueden ser más cualitativas que cuantitativas”. Pero esta

arbitrario cultural que constituyen las demandas escolares tiene efectos bien reales en los hijos, tanto en la carrera académica (Lareau y Calarco, 2012) como en la profesional (Lareau, 2015).

advertencia no ha sido tomada en serio por la corriente dominante de investigación. Las aproximaciones académicas tienden a categorizar el apoyo parental a partir de las prácticas típicas de las clases medias -aquellas prácticas que los agentes escolares legitiman y valoran (Serpell, 1997; Edwards y Warin, 1999)-. En línea con Reay, varias investigaciones muestran que las clases populares realizan una importante inversión escolar, pero sus estrategias son menos visibles para docentes e investigadores (Diamond y Gomez, 2004; Pérez Carreón et al, 2005; Santillán y Cerletti, 2011; Luet, 2015; Allen y White-Smith, 2018). Estos argumentos tienen consecuencias metodológicas. Las tipologías típicamente usadas para medir la implicación no son útiles para captar las prácticas de apoyo escolar de los estratos inferiores (Bower y Griffin, 2011). La “baja implicación” de las clases populares sería, en cierta medida, un producto de la forma de construir la categoría³³. Si se conceptualiza la *implicación familiar* como el modo de relación con la escuela de las clases medias y altas, las familias más desposeídas aparecerán inevitablemente como desconectadas de la escolaridad.

Nakagawa (2000) y Prins y Toso (2008) analizan este sociocentrismo en la producción académica y en el discurso institucional sobre la relación familia-escuela. Muestran que en buena parte de ella, los modos de crianza de la clase media (o de una clase media idealizada) son el baremo para medir la intensidad de la *implicación parental*. Martín Criado (2014b, 2017) encuentra sesgos similares en varios estudios en nuestro país. Los paradigmas legítimos de socialización filial se definen en función de qué clases sociales los practican. Las actividades consideradas “cognitivamente estimulantes” son aquellas en las que sobresalen los estratos superiores (por ejemplo: es estimulante leer a los niños, pero no lo es llevarlos a hacer recados, más habitual en clases populares). Al constatare que el éxito académico es más probable en los grupos privilegiados, se asume sin más la superioridad de sus métodos de crianza. Además de establecer discutibles relaciones de causalidad, estas aproximaciones ignoran la diversidad de caminos hacia el éxito escolar (Prins y Toso, 2008). Las formas de *implicación parental* van más allá de las etiquetas genéricas que identifica la literatura y difieren cualitativamente en función de los recursos culturales disponibles (Drummond y Stipek, 2004; Holloway y Park, 2015).

Varios autores han investigado las formas específicas de relación con la escolaridad en la clase obrera. En algunos casos, las formas de potenciar el rendimiento escolar se aleja totalmente de las concepciones legítimas para las escuelas. Por ejemplo, en su estudio sobre jornaleros mexicanos en Estados Unidos, López (2001) observó que una práctica típica de los progenitores era enfrentar a los hijos al trabajo esporádico en el campo. Mediante la inmersión en un oficio “duro”, las familias advertían a los hijos de los riesgos de la descualificación. Auerbach (2007) ha constatado una gran inversión escolar en los medios populares, aunque heterogénea en sus formas. Las familias más estables tratan de imitar el tipo de relación de las clases medias, pero la diferencia de recursos y estatus lo dificulta (y lleva a frecuentes desencuentros con los centros). Las familias más precarias recurren más al apoyo moral, motivando a los hijos, hablando con ellos de la importancia de los estudios y ligando el éxito escolar a la movilidad social. Gillies (2006), en su estudio sobre crianza con

³³ Ya hablamos de la ambigüedad del concepto implicación, y de cómo en su definición se mezclan prácticas muy distintas con enfoques de crianza tradicionalmente asociados a las clases privilegiadas.

familias en situación de pobreza, observó pautas similares, llegando a hablar de la transmisión de un *capital emocional*. Conforme desciende el capital cultural, la implicación parental se aleja de las cuestiones formativas y pedagógicas. Es menos habitual el apoyo directo con las tareas, la evaluación de las mismas y –en cursos avanzados– el contacto con el profesorado. Por ello, las familias de clases populares recurren más al control (de horarios y tiempos de estudio) y a las sanciones ante malos resultados (Lee y Bowen, 2006; Bennet et al, 2012; Robinson y Harris, 2013).

Estos hallazgos cuestionan la desigual *intensidad* de la implicación a distinto origen social familiar: antes que marcar una norma y medir la distancia, sería más acertado hablar de diferencia de estrategias. Antes que asumir una baja implicación de las clases subalternas, habría que estudiar la diversidad de concepciones sobre el apoyo escolar en los distintos medios sociales. Con todo, incluso definida la implicación en los términos convencionales (escolares), varios estudios encuentran pocas diferencias entre clases³⁴, particularmente en edades tempranas (Meil, 2006, pp. 91-105, Martín Criado y Gómez Bueno, 2017b). Ello podría estar ligado al progresivo aumento de capital escolar en las familias de clase obrera (Bonaf, 2003; Martín Gimeno y Bruquetas Callejo, 2014), que facilitaría imitar las prácticas legítimas marcadas por los estratos superiores. De hecho, las investigaciones que encuentran fuertes divergencias entre el modo de socialización familiar y el escolar se centran en fracciones precarias y poco escolarizadas de las clases populares (Thin, 2006; Delay, 2011).

Otra crítica habitual al discurso hegemónico sobre *implicación* tiene que ver con su carácter normativo. Buena parte de los análisis sobre el papel de la familia en el terreno educativo son más moralizantes que científicos (Martínez González, 1994). No se analiza lo que es, sino lo que debería ser. Antes que estudiar las prácticas parentales efectivas, sus determinantes y sus potenciales efectos sobre los menores, muchas aproximaciones tratan de encontrar las prácticas *adecuadas*, esto es, las que correlacionan positivamente con el rendimiento filial. De ahí que la literatura se centre en aquellos padres que *todavía* no están implicados, o lo están de manera incorrecta de cara a promocionar el éxito académico. Para Lightfoot (2004) los estudios y programas sobre implicación parental están estructurados en torno a la asunción de que hay un camino *bueno* (o simplemente “normal”) hacia el correcto desarrollo y el progreso escolar filial, y que los expertos (profesores, psicólogos, investigadores e instructores) los conocen mejor que las propias familias.

De Carvalho (2001) y Reay (2005) señalan que la creciente escolarización de los problemas sociales convierte las prácticas educativas en el hogar en un asunto público³⁵. Monitorizar la trayectoria escolar de los menores ya no es una opción sino un deber, pues aportaría

³⁴ Además, a la hora de interpretar estas diferencias hay que tener en cuenta el efecto de deseabilidad social. Las clases superiores están más familiarizadas con los discursos legítimos de crianza y pueden declarar prácticas más pro-escolares de cara al investigador (Dermott y Pomati, 2016, Martín Criado y Gómez Bueno, inédito).

³⁵ Esta postura puede observarse en algunos textos pedagógicos. Las tareas encargadas a la institución escolar se han multiplicado (más allá de los aprendizajes curriculares, se le exige una *formación integral*, de *valores cívicos*, etc.). Como la escuela *por sí sola* no podría conseguir estos objetivos, el apoyo familiar se tornaría imprescindible. Véase, por ejemplo, Ortega Ruiz et al (2009).

beneficios a toda la comunidad -dado que la educación sería el antídoto contra los más variados problemas: desde el medio ambiente al desempleo, desde la desigualdad de género a la delincuencia juvenil (Martín Criado, 2004). Pero en tanto esta monitorización se define a partir de parámetros culturalmente específicos (de clase media y superior), los intentos de extenderla pueden suponer una forma de aculturación. La asunción implícita aquí es que las familias de clase media ya tienen las habilidades para relacionarse efectivamente con la escolaridad, mientras que la clase obrera tiene que ser “apoyada” para que desarrolle estas técnicas (Gewirtz, 2001). De esta noción beben buena parte de los dispositivos públicos destinados a incrementar la implicación familiar en la escuela. A pesar de sus buenas intenciones, una serie de investigaciones advierten de sus efectos perversos.

Uno de los más estudiados han sido las consecuencias sobre la reproducción social. Muchas medidas “pro-implicación” están explícitamente dirigidas a limar las desigualdades escolares, pero sus efectos podrían ser precisamente los contrarios. Pueden constituirse en nuevos canales para la influencia del origen social sobre el éxito escolar (Lareau, 1987; Reay, 2001). Dado que estas iniciativas otorgan mayor capacidad a las familias para mediar en el proceso educativo, aquellas con más recursos culturales y económicos obtienen mayor ventaja de su intervención. Esta idea es central en el debate sobre la elección de centro y la liberalización del mercado escolar (para revisiones: Orellana y Bellei, 2017; Olmedo Reinoso, 2008). Pero una lógica similar puede aplicarse a las políticas sobre relación familia-escuela. Si la responsabilidad de la educación formal se descarga sobre el ámbito doméstico (aunque sea en un papel colaborador) el alumnado más beneficiado sería aquel con mejores condiciones de partida (Theodorou, 2007; Rogero García, 2016).

Aproximaciones empíricas respaldan esta tesis. La inversión de los estratos sociales más altos parece tener mayor efecto sobre la trayectoria escolar filial. Algunos estudios lo remiten a diferencia de estrategias: las que usan las clases medias y altas –más ligadas a la posesión de capital cultural- son más efectivas para promocionar el rendimiento (Lee y Bowen, 2006; Robinson y Harris, 2013) o para conseguir el acceso a los itinerarios prestigiosos (Baker y Stevenson, 1986). Otras investigaciones encuentran un efecto diferencial incluso a igualdad de prácticas (McNeal, 1999; Desimone, 1999). Seguramente, ello es producto de diferencias *cualitativas* a la hora de intervenir en la escolaridad filial, que los cuestionarios difícilmente captan. Un bajo nivel escolar en los progenitores puede limitar su eficacia a la hora de ayudar con las tareas o evaluarlas. También supone una barrera para la comunicación efectiva con el profesorado, para entender y aplicar sus demandas, o para cuestionarlas si perjudican a los hijos. Así, los recursos parentales no sólo condicionan las prácticas que pueden emplearse, también la efectividad de las mismas (Reay, 2005).

En líneas generales, la equidad educativa disminuye cuando el hogar sustituye al aula como lugar de aprendizaje escolar. A esta conclusión llega el estudio de Rønning (2011) sobre los deberes para casa en escuelas primarias (que suelen realizarse con apoyo parental, o al menos, bajo cierta supervisión). La disparidad de rendimientos por origen social aumentaba en aquellas escuelas dónde se hacía un uso más intenso de ellos. Una advertencia similar se ha realizado a partir del análisis de los informes PISA (OCDE, 2014). Podemos mencionar igualmente el estudio longitudinal de Alexander et al (2007). Los autores muestran que las diferencias de aprendizajes escolares entre alumnos de distintas clases sociales se intensifican

durante los meses de vacaciones (el llamado *summer gap*). En sentido contrario, la literatura sobre educación pre-escolar ha encontrado que sus influencias positivas en el rendimiento son mayores para el alumnado de estratos sociales más bajos (Currie, 2001; Leuven et al, 2006; Cebolla-Boado et al, 2014). La retórica sobre implicación parental rara vez ha tenido en cuenta estos efectos, aunque no son nada novedosos para la sociología de la educación. Si la trayectoria del alumno depende cada vez más del grado de colaboración familiar –y de la eficacia de éste- es probable que se estreche la relación entre origen social y éxito académico. Las relaciones familia-escuela, al estar desigualmente recompensadas, alimentarían un “efecto Mateo” (Ceci y Papierno, 2005).

Además, las estrategias escolares de los grupos privilegiados pueden tener consecuencias negativas para las clases subalternas³⁶. Useem (1992) estudió las maniobras familiares para enrolar a los hijos en los cursos avanzados (en el sistema escolar norteamericano, con agrupamiento por niveles). Los alumnos de estratos superiores acceden a estos cursos en mayor medida que los de clase obrera, incluso a igualdad de calificaciones previas. La autora demuestra que esta diferencia es producto -en parte- de las presiones familiares a los centros, y que esta presión puede ejercerse gracias a la afinidad parental con la cultura escolar y sus agentes. Dado que los itinerarios prestigiosos tienen un *numerus clausus*, estas prácticas desplazan a los cursos devaluados al alumnado de origen social inferior. Otros autores también han advertido que la intervención en lo escolar de las clases medias y superiores potencia la segregación interna en los centros (Wells y Serna, 1996; McGrath y Kuriloff, 1999; Barg, 2013; Freidus, 2016). Cuando se trata de conseguir “lo mejor para los hijos” -y se cuenta con los recursos necesarios para hacerlo- acaban perjudicados los hijos de los demás. Las medidas inspiradas en la *implicación parental* facilitan y legitiman este tipo de intervenciones, dejando de lado sus efectos perniciosos (Brown, 1990; Reay, 1998; Ball, 2002).

Por último, numerosos autores se han preocupado por las consecuencias *simbólicas* de los discursos sobre implicación parental. Así, se ha señalado que tales concepciones estigmatizan a las clases populares, haciéndoles responsables del fracaso académico de sus hijos (Theodorou, 2007). Además, alimentarían una concepción simplista de las desigualdades escolares, priorizando las actitudes familiares frente a la diferencia de recursos objetivos (Lareau y Shumar, 1996; Alonso Carmona, 2014). Si bien la mayoría de aproximaciones sobre implicación parental se *limitan* a medir sus efectos sobre el rendimiento, es habitual afirmar que esta implicación *explica una parte* de la desigualdad escolar entre clases, incluso que es su causa fundamental (Hara y Burke, 1998). Tras la retórica de la implicación familiar están resurgiendo las teorías del *déficit* (Lightfoot, 2004). Esto es, existirían “una serie de factores sociales, exteriores y anteriores a la escuela, que hacen que los niños de las clases humildes

³⁶ También para los propios hijos y para las escuelas. La relación intensiva con la escolaridad, típica de las clases medias y altas, se ha presentado como un modelo a seguir para otros grupos sociales (Gillies, 2005a). Pero investigaciones advierten de sus inconvenientes: la monitorización constante puede provocar estrés y enfrentamientos en el medio familiar (Lareau y Shumar, 1996; Lareau, 2000; de Carvalho, 2001). El profesorado puede sentirse vigilado y percibir su autoridad cuestionada, lo que perjudica su motivación (Lewis y Forman, 2002; Hassrick y Schneider, 2009). Con todo, incluso los análisis que problematizan la implicación en estas clases, lo hacen en términos de *cantidad*. Al contrario que en las clases populares, no se cuestiona su adecuación a la norma escolar, sino sus puntuales excesos (Lightfoot, 2004).

tengan, *desgraciadamente, menos* estímulos, *menos* motivaciones, *menos* aspiraciones, *menos* capacidades, *menos* de todo” (Lerena, 1976, p.324). Se olvida así que el éxito (y el fracaso) académico es una relación de dos términos: el público y la escuela. Las teorías de la implicación parental parten de un marco similar, pues rara vez cuestionan la neutralidad de la cultura escolar (Collet-Sabé et al, 2014).

El razonamiento del discurso hegemónico sobre implicación procede constatando dos fenómenos: que existe una diferencia de implicación en la escuela entre familias de distinta clase social y que el fracaso escolar se concentra en las clases sociales *desfavorecidas*. A partir de ahí, se establece un vínculo causal (más o menos explícito): los niños de clases populares suspenden *porque* sus familias no se implican³⁷. Dejemos al margen los contradictorios resultados de la correlación entre implicación parental y rendimiento académico. En las últimas décadas las familias de clases populares han incrementado cuantiosamente su inversión escolar, acortando las diferencias con los estratos superiores (Meil, 2006; Pérez Díaz et al, 2009; Poullaouec, 2010; Martín Gimeno y Bruquetas Callejo, 2014; Pérez Sánchez et al, 2014; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017b). Si la *implicación* es un factor central para predecir el rendimiento, cabría esperar una sensible reducción de las desigualdades escolares. ¿Ha sucedido así? Precisar hasta que punto varían estas desigualdades es complejo (Fernández Mellizo-Soto, 2015) pero no cabe duda de que persisten con fuerza, en todos los niveles educativos (Martínez García, 2009, 2011; Cordero Ferrera et al, 2009; Calero et al, 2010; Río Ruiz y Martín Gimeno, 2010; Pérez Sánchez et al, 2013; Barañano y Finkel, 2014; Tarabini y Curran, 2015). O la implicación de las clases populares no está dando los frutos deseados, o el “poder explicativo” de la implicación está ciertamente sobrevalorado (Robinson y Harris, 2014a, 2014b) o ambas cosas suceden a la vez.

El razonamiento de la *implicación parental* es una historia que se repite. Las ciencias de la educación llevan décadas buscando una explicación a la relación entre origen social y éxito escolar, con procedimientos muy similares. Primero se identifica un comportamiento que distingue a la clase media de la clase obrera. Después se achaca el fracaso escolar en los medios populares a la ausencia de este comportamiento (o a su forma inadecuada). Con el tiempo, las familias de clase obrera modifican sus comportamientos y acorta las diferencias con la clase media, pero la desigualdad escolar se mantiene. Este relato puede observarse, por ejemplo, en la evolución de la literatura sobre estilos educativos parentales (Combessie, 1969, en Martín Criado, 2014b). También en las investigaciones sobre expectativas académicas. Tras décadas de vincular el bajo rendimiento en los medios populares a las bajas aspiraciones parentales, el enorme incremento de expectativas en la clase obrera no se ha traducido en una igualación de los resultados (Goyette, 2008; Hill y Torres, 2010). La *implicación parental* no es más que el último capítulo del mismo libro.

³⁷ Aunque no suele hacerse explícito, la discusión entre entusiastas y críticos de la *implicación parental* es, en buena medida, un debate sociológico clásico: el debate de los *factores estructurales* frente a la agencia individual –familiar, en este caso– en la determinación de un fenómeno social (los resultados escolares). Para los *críticos*, las teorías de la implicación alimentarían una visión individualizada del éxito escolar, ligado a la buena o mala voluntad parental.

El énfasis en las “actitudes familiares” tiene sus consecuencias. Al atribuir a las familias la responsabilidad de la educación escolar se justifica la retirada del Estado en este ámbito (Holloway y Park, 2014). Los hijos fracasarían porque los progenitores no ponen de su parte, y la escuela poco podría hacer ante esta apatía parental (Roger García, 2016). Como han observado Ball (2003) y Reay (2005) mientras la educación se privatiza, el ámbito familiar es - cada vez más- objeto de atención pública. Mientras crece el gasto familiar en educación, se recorta la inversión estatal. Al mismo tiempo, las intervenciones sobre la desigualdad escolar y social se enfocan cada vez a modificar prácticas familiares (Gewirtz, 2001; Gillies, 2005a). La herencia inter-generacional de las posiciones sociales sería una cuestión de buena o mala praxis parental, no de recursos disponibles. Y la solución entonces no pasa por medidas redistributivas, sino por la reeducación de las familias obreras o “en riesgo de exclusión social”³⁸.

En tanto estos discursos han sido bien acogidos por el cuerpo docente, ello puede condicionar la experiencia escolar del alumnado. El grado de “educabilidad” que se supone a cada alumno iría ligado a la colaboración familiar percibida por el profesorado. Ciertos análisis han ligado la implicación parental con los hallazgos clásicos de la teoría del etiquetaje (Rist, 1999) o del *Efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson, 1976). La implicación parental –percibida- modificaría las expectativas docentes, anticipando el potencial académico asignado al alumno. Ello tendría consecuencias en las evaluaciones y en las formas de interacción en el aula. Así, el alumnado cuya familia no demuestra suficiente implicación puede ver reducidas sus posibilidades de éxito, al ser etiquetado como no-educable (Castejón, 2018, pp.169-185). Esto constituye una explicación poco explorada a la relación entre implicación parental y resultados filiales³⁹. A este respecto, debemos citar la sugerente investigación de Bakker et al (2007). Este sociólogo comparó la implicación parental *declarada* por los progenitores y la *percibida* por los profesores de sus hijos. No encontró una relación sólida entre ambas, pero descubrió que el impacto de la implicación *percibida* sobre los resultados era muy superior al impacto de la *declarada*. Además, el origen social familiar era poco explicativo de las diferencias en la implicación declarada, pero muy significativo en la implicación percibida. En conclusión: la percepción docente de la implicación parental supone diferencias cruciales, y ésta puede depender más de la clase social de la familia que de sus prácticas reales.

No obstante, el estudio de Bakker y sus colaboradores es transversal. La alta correlación entre implicación percibida y resultados académicos puede deberse a que el profesorado infiere

³⁸ División nada inocente en el tema que nos ocupa. La noción de “exclusión social” parte una mayoría *incluida* y una minoría *excluida*. Esta imagen supone una simplificación de la desigualdad social: la mayoría incluida abarca desde la alta burguesía hasta las franjas estables de la clase obrera. Pero también desplaza el análisis de lo material a lo simbólico. La exclusión suele interpretarse en clave de *inadaptación* cultural, poniendo el foco en las actitudes (la pobreza sería consecuencia, más que causa, de ellas). De ahí que la idea de exclusión –frente a la de estructura de clases- sea popular en las intervenciones públicas que tratan de modificar prácticas familiares de socialización (Levitas, 1998; Greener; 2002; Gillies, 2005b).

³⁹ Esta explicación cuestionaría muchos argumentos del discurso hegemónico. Partiendo de ella, de Carvalho (2004) señala las contradicciones de intentar “generalizar” los beneficios de la implicación parental. Sus efectos residen en su exclusividad, al funcionar como un marcador positivo ante el profesorado frente a la no-implicación de otras familias.

muchas actitudes familiares a partir del rendimiento de cada alumno (Rujas, 2016). Este problema, como vimos, condiciona muchos hallazgos en torno a la implicación parental –y en torno a actitudes y prácticas familiares en general-. La causalidad puede operar en sentido contrario al normalmente supuesto: puede ser que los resultados de los hijos modifiquen las prácticas escolares familiares (o la percepción que de ellas tiene el cuerpo docente). Esta posibilidad ha sido habitualmente mentada en la literatura, pero rara vez ha sido analizada de forma sistemática. Tomada en serio, esta perspectiva tiene consecuencias fundamentales para el campo de estudio. Por ello, se dedicará el último apartado de este marco teórico a examinar el papel de los hijos en la configuración de la implicación parental.

3.7 Los menores como agentes activos

En su revisión de la literatura sobre determinantes del rendimiento, Forquin (1985) dedica un apartado a las variables de *actitudes familiares* (pp. 190-194). Éstas suelen correlacionar más intensamente con los resultados filiales que las variables objetivas de estatus social -aunque no son independientes-. Tal revisión incluye pocos estudios que contemplen específicamente la implicación parental, dado que la popularización del concepto como *variable familiar* es algo más reciente. No obstante, Forquin señala dos grandes inconvenientes de este tipo de explicaciones, perfectamente aplicables a las modernas investigaciones sobre implicación familiar en la escuela. El primero es la polisemia de los conceptos utilizados para describir las actitudes parentales: palabras como *autoridad*, *estímulo*, *afecto*, *autonomía* o *ambiente educacional* difícilmente tienen significados unívocos. Curiosamente, esta pluralidad de significados justificaría las numerosas contradicciones de esta línea de investigación (con lo que los problemas metodológicos de los estudios sobre “implicación”, anteriormente tratados en esta tesis, no son nada novedosos). El segundo inconveniente tiene que ver con la dirección causal: es difícil determinar si ciertas prácticas son causa o consecuencia de una determinada trayectoria escolar. Como el propio autor señala, este problema se agudiza cuando las actitudes familiares examinadas están directamente relacionadas con el trabajo escolar⁴⁰ – como es el caso de los estudios sobre *implicación parental*.

Este problema no ha pasado desapercibido para muchos analistas, pero apenas se ha estudiado a fondo. A la hora de explicar las contradicciones de la literatura, varios autores mencionan el posible *carácter reactivo* de los comportamientos parentales. Algunos estudios – en especial los transversales- no recogerían el efecto benéfico de la implicación porque muchas prácticas se intensifican precisamente cuando aparecen dificultades escolares (Fan y Chen, 2001; Domina, 2005). Pero la corriente de investigación dominante ha recurrido a esta posibilidad de forma instrumental: cuando algún comportamiento familiar no correlacionaba estadísticamente con los resultados de los hijos. Esta atribución se ha realizado con frecuencia *ad hoc*, sin clarificar el proceso de causalidad y sin precisar por qué algunas prácticas son “efectivas” y otras son “reactivas”. Dividida la implicación parental en distintas variables de comportamiento, aquellas con impacto estadístico en el rendimiento confirmarían la hipótesis

⁴⁰ Aunque dada la actual importancia de la escolaridad en el ámbito familiar, es esperable que la trayectoria filial condicione las relaciones paterno-filiales en otros aspectos, modificando el “clima doméstico” en sentido amplio.

de su influencia. Aquellas que no lo hacen, se despachan invirtiendo la relación causal. El problema viene cuando los comportamientos a los que se adjudica reactividad varían entre unas investigaciones y otras. Por ejemplo, algunos estudios apuntan a la frecuencia de contacto con la escuela (Ho Sui-Chu y Willms, 1996; Catsambis, 1998; Simon, 2004; Abouchaar, 2016) pero otros a ciertos comportamientos en el hogar (Castro et al, 2014; Fajardo Bullón et al, 2017).

No todos los investigadores, sin embargo, han contemplado estas hipótesis. Algunos autores sostienen que estas correlaciones negativas pueden interpretarse manteniendo el rendimiento como *variable dependiente* (Ruiz De Miguel, 2001, Hill y Tyson, 2009). Argumentan que un exceso de celo parental sería perjudicial para los menores, al minar su autonomía y motivación intrínseca hacia el trabajo escolar. Georgiou (1997) sintetiza con claridad este debate: *“A veces parece existir una relación inversa entre el rendimiento escolar de un estudiante y la cantidad de ayuda que recibe de sus padres en el hogar. La cuestión, entonces, es ¿qué ocurre primero? ¿Los niños con menos rendimiento tienen más asistencia parental en el hogar porque la necesitan, o padres sobreprotectores los convierten en estudiantes irresponsables, y por tanto, de bajo rendimiento?”* (p. 198). Como expone el mismo autor, la literatura no ha puesto excesivo interés en discernir entre ambas posibilidades. Sabemos que las asociaciones negativas o nulas entre implicación y rendimiento aumentan con la edad de los hijos, siendo más habituales en los estudios con alumnos de secundaria (Singh et al, 1995; Muller, 1998; Seginer, 2006). Pero esto puede ser explicado desde ambas perspectivas. Puede ser que los adolescentes sean más sensibles a la “falta de autonomía”. También que los padres de los peores alumnos mantengan su intervención hasta edades más avanzadas.

Pocas investigaciones se han centrado en describir y entender con precisión la reactividad, pero las que sí lo hacen ofrecen resultados muy interesantes. Quadlin (2015) ha estudiado longitudinalmente cómo evolucionan las prácticas de inversión escolar conforme lo hace la trayectoria filial. Su investigación se centra en la educación infantil y primaria. Como de costumbre, divide a la categoría en varios comportamientos y *actitudes*. Los cambios en el rendimiento de los hijos afectan diferencialmente a cada uno de los elementos aglutinados en la etiqueta. Cuando el rendimiento es ascendente (o alto y estable), aumentan las expectativas parentales, hay más participación formal (AMPA, voluntariado, etc.), se enrola a los niños en más actividades extracurriculares y se les compran más libros. En cambio, leer con los hijos o ayudarles con los deberes son prácticas más frecuentes conforme su rendimiento desciende (o cuando es bajo y estable). El estatus social familiar no afecta al sentido de estas correlaciones pero sí a su intensidad: las prácticas que se incrementan con bajos rendimientos lo hacen aún más en las familias de clases superiores. Durante la educación secundaria la pauta parece ser distinta, como muestra el análisis longitudinal de Crosnoe (2001). El autor estudió los cambios en la implicación parental con el paso de los cursos, teniendo en cuenta el rendimiento previo, las características familiares y la vía académica en la que se encontraba el alumno. Todas las formas de implicación parental descienden con el paso de los cursos, pero a distinta intensidad. El descenso es más acusado en las familias (de cualquier tipo) cuyos hijos están en la vía más prestigiosa (*college-oriented track*), y para las familias negras o latinas cuyos hijos están en la vía menos prestigiosa (*remedial track*).

No puede analizarse la “implicación parental” como una variable en el vacío, hay que ponerla en relación con los vaivenes de la trayectoria filial. No sólo porque las acciones parentales se adapten a las dificultades percibidas: los propios hijos configuran activamente las prácticas y decisiones familiares (Chin y Philips, 2004). Si su actitud ante la escuela es buena, incentivan que los padres intervengan en ella, que desarrollen lazos con los profesores y con otras familias del centro. También que, con el paso de los años, los progenitores *confíen* en su trabajo autónomo, relajen la vigilancia escolar en el hogar y contacten menos con la escuela. Las familias ofrecen más apoyo y controlan más cuando aparecen dificultades en los primeros cursos, pero pueden renunciar si estas se agravan y persisten en el tiempo (Deslandes y Bertrand, 2005). Además, la desafección escolar lleva a los hijos a ocultar más información y a resistirse a los intentos de control parental, especialmente durante la adolescencia (Kerr y Stattin, 2003). De ahí que algunos trabajos (Pomerantz et al, 2007; Abouchaar, 2016) adviertan de la *relación no-lineal* entre implicación y rendimiento. Los niños más exitosos parecen concentrarse en familias con inversiones *intermedias*, especialmente en secundaria (Pérez Sánchez et al, 2014). Esto suele interpretarse como que las familias laxistas o las excesivamente controladoras perjudican el progreso escolar filial⁴¹. Pero es probable que las dinámicas familiares se configuren bilateralmente, retroalimentándose las conductas de hijos y progenitores. El “exceso” o el “defecto” de implicación familiar podría ser más consecuencia que causa de los problemas escolares filiales. Resulta llamativa la desatención del papel de los hijos en tantos estudios sobre prácticas familiares, aún más teniendo en cuenta la evidencia – bien conocida- de que las relaciones entre padres e hijos tienden cada vez más a la negociación (Meil, 2006).

La influencia de los menores sobre los padres es central para explicar varios tópicos de la literatura sobre implicación parental. Primero, los cambios de estrategias parentales ante la escuela cuando los hijos crecen. Segundo, las diferencias de prácticas entre familias de distintas clases sociales. Tercero, la interacción entre ambos fenómenos (esto es, las distintas pautas de cambio en familias con distintos recursos). Está bien establecido que las familias se distancian de la escolaridad conforme los hijos van haciéndose mayores, y que este distanciamiento es más intenso a menor capital cultural familiar (Izzo et al, 1999; Williams et al, 2002; Hill y Taylor, 2004; Hill et al, 2004; Dermott y Pomati, 2016). Aquí intervienen factores ligados al centro –los institutos y sus profesionales son menos accesibles para las familias- y a los contenidos a estudiar –para muchos progenitores, cada vez es más difícil seguirlos-. Pero también influyen las estrategias filiales: bien porque directamente boicoteen las estrategias familiares de monitorización (cuando tienen rendimientos bajos) bien porque, más indirectamente, las desincentiven (cuando tienen rendimientos altos).

⁴¹ No es un fenómeno exclusivo de las investigaciones sobre *implicación parental*. Aparece igualmente en la literatura sobre “estilos educativos familiares” y su impacto en la escolaridad filial, como muestra la ya citada revisión de Forquin (1985):

“La heterogeneidad metodológica de estas investigaciones hace difícil, no obstante, compararlas. La poca coherencia de los resultados la explica también otro factor: el carácter curvilíneo de varias relaciones, pareciendo que los comportamientos ‘extremos’ van más a la par con un peor resultado que los comportamientos ‘moderados’” (p. 192).

En tanto el rendimiento *habitual* no es independiente del estatus familiar, parte de las diferencias de prácticas por clase social podría ser producto de la desigualdad de trayectorias probables. Robinson y Harris (2013) muestran que el mayor empleo de estrategias *punitivas* (reñir, castigar) en familias de estratos inferiores se explica –parcialmente– por los peores resultados escolares de sus hijos. Cooper y Crosnoe (2007) encontraron que la relación negativa entre implicación y pobreza familiar desaparece al tener en cuenta el rendimiento previo. La clase social actuaba vía efecto composición, pues la proporción de buenos y malos alumnos es distinta en cada clase. En el mismo sentido apuntan varias investigaciones con familias de fracciones precarias de la clase obrera (Martín Criado et al, 2014; Delay, 2011). Su distanciamiento temprano de la escuela es, en buena medida, un efecto (y no la causa) de los habituales problemas escolares de sus hijos. A conclusiones similares llegan Martín Criado y Gómez Bueno (2017b), comparando la implicación parental en educación primaria y en secundaria. Al controlar el rendimiento previo, muchas diferencias de clase en inversión escolar desaparecen. Las diferencias de clase más fuertes se dan en la educación secundaria cuando el rendimiento filial es bajo. La *reactividad* parental parece configurarse de forma distinta en función de los recursos familiares. Ante graves empeoramientos de los resultados, las clases medias y superiores redoblan su inversión. Pero las familias de clases populares la reducen, sobre todo en cursos avanzados. De ahí que las diferencias de clase en la relación familia-escuela aumenten conforme empeora la trayectoria filial⁴² (Lareau, 2000; Crosnoe, 2001; Symeou, 2007). Lo mismo parece suceder con las diferencias de clase en las expectativas parentales (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a).

Por último, y como se ha señalado anteriormente, la trayectoria filial puede afectar a conductas familiares no estrictamente ligadas a la escolaridad. Para la inmensa mayoría de familias, la apuesta escolar es la principal baza de reproducción o movilidad social filial. La importancia concedida a los estudios lleva a que los resultados escolares de los hijos puedan transformar significativamente el clima doméstico, incluida la relación entre los propios cónyuges o entre los hermanos (Lareau, 2000; Stifter, 2003). El mal comportamiento escolar de los hijos potencia que las madres se relacionen con ellos de forma más agresiva o *autoritaria* (Combs-Ronto et al, 2009). Y al contrario, su buen rendimiento fomenta un estilo parental basado en el *apoyo autónomo*, con abundante comunicación y negociación (Bronstein et al, 2005). En suma, las relaciones familiares son un *proceso*, en el que juegan un gran papel tanto la agencia filial como las reacciones parentales a la misma. La omisión sistemática de estos fenómenos –o su análisis superficial– compromete seriamente la validez de muchos estudios sobre implicación escolar, pero también los análisis sobre dinámicas familiares y estilos parentales en sentido más amplio (Crouter y Booth, 2003).

⁴² Las investigaciones sobre elección de itinerarios encuentran una tendencia parecida (y que podría estar relacionada). La desigualdad de clase en el acceso a las distintas vías es mayor entre los peores estudiantes (Kelly, 2004; Bernardi y Cebolla-Boado, 2014).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral busca analizar y explicar los distintos modos familiares de gestión de la escolaridad filial. Ello supone analizar las diferentes estrategias puestas en juego por los progenitores en su relación con la vida escolar filial y las lógicas que las sustentan. También supone identificar los elementos que moldean dichas estrategias y proporcionar modelos explicativos de su influencia. En el apartado teórico se ha expuesto que la mayoría de investigaciones sobre implicación parental pueden dividirse en dos: aquellas que tratan de averiguar sus *efectos* y aquellas que tratan de averiguar sus *determinantes*. De ser encasillada en ese esquema, la presente tesis doctoral se enmarcaría en el segundo tipo. Seguramente, para analizar a fondo los mecanismos de influencia de las estrategias parentales sobre la vida escolar filial sería necesario una aproximación empírica a los propios estudiantes⁴³. Sintetizando, podemos dividir los principales objetivos de la investigación en cuatro, que engloban a su vez varios sub-objetivos:

1. Explorar qué prácticas utilizan progenitores, en distintos contextos, con el objetivo de promocionar la trayectoria escolar filial.
 - 1.1. Explorar la implicación escolar *directa* en el ámbito doméstico, las prácticas de ayuda y/o vigilancia con el trabajo escolar de los hijos en el hogar, así como el grado de información exigida sobre su cotidianeidad escolar.
 - 1.2. Explorar la relación familiar con los agentes escolares, analizando las interacciones de los progenitores con el profesorado.
 - 1.3. Explorar otras prácticas familiares que puedan estar parcialmente ligadas a la escolaridad filial, como sanciones, refuerzos o pautas de consumo específicas sujetas al desempeño escolar del menor.
2. Analizar las categorías a partir de las cuales se enuncian estas prácticas, las lógicas parentales (implícitas y explícitas) que articulan y justifican distintos tipos de comportamientos.
 - 2.1. Analizar cuáles son las principales concepciones existentes sobre el papel de los progenitores en la escolaridad filial.
 - 2.2. Analizar cómo se construyen tales concepciones, estudiando cuáles son las fuentes legítimas sobre comportamientos parentales ante la escolaridad y las apropiaciones y modificaciones que los sujetos efectúan sobre ellas.
3. Analizar la relación entre los puntos primero y segundo, esto es, examinar la relación entre estructuras discursivas y comportamientos parentales. Esto supone un análisis en dos direcciones:
 - 3.1. Analizar en qué medida las prácticas efectivas se ajustan a las concepciones legítimas sobre implicación parental que manejan los progenitores.

⁴³ Una cuestión poco desarrollada desde métodos cualitativos. No obstante, y pese a no constituir un objetivo primordial de la investigación, los resultados de esta tesis ofrecen algunas conclusiones de interés sobre las consecuencias de la implicación parental, apuntalando o cuestionando algunos hallazgos previos de esta literatura.

- 3.2. Analizar en qué medida las prácticas efectivas producen o articulan diferentes concepciones sobre la implicación parental.
- 3.3. Analizar las tensiones, contradicciones y ambivalencias que se producen en estos ajustes, entre el polo discursivo *ideal* y las prácticas *reales*, y cómo tratan de solucionarse.
4. Identificar qué elementos intervienen en la configuración, tanto de las prácticas efectivas como de los discursos parentales sobre la escuela y sobre su papel en la vida escolar filial. Clarificar el proceso de influencia de tales elementos y construir esquemas explicativos generalizables. Sobre este punto, se elaboró una hipótesis a partir lo visto en las investigaciones previas sobre la cuestión. Atendiendo a los estudios sobre los determinantes de la implicación parental, se previeron tres grandes factores (considerados principales, aunque no únicos) que configuran las prácticas familiares: origen social familiar, edad/tramo escolar del menor y trayectoria escolar del menor.
 - 4.1. Analizar la influencia del origen social sobre las prácticas de implicación parental.
 - 4.2. Analizar la transformación de las prácticas de implicación parental con el paso del menor de la educación primaria a la secundaria.
 - 4.3. Analizar la influencia del rendimiento del menor en los comportamientos de apoyo parental y en la relación familiar con la escuela.
 - 4.4. Analizar las interacciones, con posibles efectos diferenciales, de los tres factores principales considerados. Por ejemplo: observando si trayectorias escolares similares son igualmente gestionadas en función de la clase social parental o de la etapa escolar en la que se encuentra el menor.
 - 4.5. Analizar el impacto, quizás distinto, de tales elementos sobre las prácticas, por un lado, y sobre los discursos, por otro. Examinar si los elementos considerados producen desajustes entre discursos y prácticas y cómo tratan de resolverse.

Los objetivos de esta investigación tratan de superar dos grandes limitaciones de los estudios previos, en línea con las posturas revisadas en los dos últimos capítulos del marco teórico:

1) Muchos estudios sobre diferencias de implicación parental entre clases sociales han tratado de captar las diferentes *intensidades* de la implicación parental o la distinta *frecuencia* de determinados comportamientos de apoyo (para después jerarquizar implícitamente a las familias en función de la *cantidad* de implicación que despliegan). En línea con las perspectivas anteriormente tratadas en esta tesis (Reay, 1998), aquí se pretenden analizar las diferencias de estrategias ante la escolaridad filial en distintos medios sociales, entendiendo que estas diferencias son más cualitativas que cuantitativas (Holloway y Park, 2015). Aunque en determinados momentos del análisis pueda hablarse de distintos grados de inversión, el análisis se centra en *tipos* de configuraciones de prácticas.

2) Buena parte de la literatura sobre implicación parental ha tomado los rendimientos filiales como *resultado* de los comportamientos parentales. Con frecuencia se ha obviado o ignorado el ajuste de las prácticas familiares a la evolución de la trayectoria filial, así como la capacidad

de los menores de condicionar directamente las estrategias escolares familiares. Esto ha tenido, como vimos, varias consecuencias. La primera es la confusión entre causas y efectos, típica de los estudios transversales. La segunda es la vinculación *directa* entre origen social y ciertas prácticas parentales, relación que puede ser producto de la diferencia de trayectorias escolares más probables en diferentes estratos sociales (Cooper y Crosnoe, 2007). Esta investigación presta especial atención al papel de los menores en la ordenación de las prácticas familiares.

Como puede imaginarse quien esté familiarizado con la investigación sociológica, los objetivos aquí presentados no fueron planteados como tal ni de forma cerrada al inicio de la investigación. Esta partió de una hipótesis muy rudimentaria: la existencia de diferencias de prácticas de inversión escolar entre familias de distintas clases sociales. La idea de analizar el cambio de estrategias con el paso de los menores a la secundaria fue añadida posteriormente (por lo que se optó por un diseño de investigación longitudinal, como después veremos). La hipótesis de que el rendimiento escolar de los hijos condiciona sensiblemente las prácticas parentales surgió en una fase relativamente avanzada de la investigación, cuando se realizaron los análisis de los primeros datos obtenidos. Ello obligó a ampliar el marco teórico, recurriendo a autores que hubieran trabajado más específicamente esta relación causal. También fue durante el tratamiento de los datos cuándo la investigación comenzó a ir más allá de la ilustración de las prácticas, y comenzaron a analizarse las estrategias discursivas parentales y sus tensas relaciones con los comportamientos reales. Como en tantas otras investigaciones, tanto la teoría que guía el análisis como las hipótesis iniciales fueron retomadas y modificadas tras el contacto con los hechos a analizar (Bourdieu et al, 1976, pp.83-90).

METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

4. METODOLOGÍA

La presente tesis doctoral parte de una investigación longitudinal cualitativa que utilizó, principalmente, entrevistas abiertas semi-estructuradas. También se realizó observación etnográfica en tres institutos de educación secundaria, en reuniones de coordinación de tutores, en reuniones colectivas entre familias y distintos agentes escolares y en reuniones de tutoría entre docentes y algunos de los progenitores entrevistados. Este capítulo se divide en varias partes: primero explicaremos el enfoque teórico que guió el análisis de los datos. Después expondremos el diseño y las distintas fases del proceso de recogida de datos. Tras ello enumeraremos y justificaremos las técnicas de investigación utilizadas. En la última parte de este capítulo, se ofrecerán algunos datos del contexto de la investigación, detallando las características relevantes de los individuos entrevistados y de los establecimientos en los que se realizó trabajo de campo.

Contrariamente a lo que sugiere la estructura de la tesis –y de la mayoría de trabajos de investigación- la metodología de investigación no antecede totalmente al trabajo de campo, ni siquiera al análisis de los datos, como tampoco se construye posteriormente al marco teórico ni de espaldas a él. Lo acabamos de ejemplificar en el apartado anterior, al comentar la modificación progresiva que sufrieron los objetivos y las hipótesis de investigación. Es cierto que las técnicas empleadas fueron decididas en las primeras fases del diseño. Pero el objeto de estudio fue perfilándose a lo largo de toda la investigación, conforme los primeros análisis revelaron fenómenos que no habían sido tenidos en cuenta en el diseño preliminar. Igualmente, tampoco puede trazarse una línea gruesa entre método y teoría (aunque aquí aparezcan presentadas en capítulos estancos). Primero, porque las técnicas de investigación no son herramientas teóricamente *asépticas*: toda apuesta metodológica constituye un determinado enfoque sobre el funcionamiento del mundo social (Bourdieu, 1997, pp.52-55). Segundo, porque los hallazgos obtenidos a lo largo del trabajo de campo obligan a volver sobre las suposiciones iniciales, reconstruyendo los presupuestos teóricos de la investigación. Esta lógica de funcionamiento no es, en absoluto, desconocida por los investigadores. Pero tiende a olvidarse dada la estructura formal dominante en el campo de producción académica⁴⁴.

4.1 Enfoque metodológico

Esta investigación se basa en el análisis de datos cualitativos, fundamentalmente de discursos obtenidos en situaciones de entrevista. Este procedimiento nos permite acceder a las categorías discursivas de los sujetos y –de forma indirecta- a sus prácticas reales. Muchos análisis cualitativos sobre relación familia-escuela han entendido los discursos como

⁴⁴ La propia tesis doctoral es un buen ejemplo de todo lo comentado. Financiada con una beca FPU, la obtención de la ayuda obligó al investigador a presentar un diseño cerrado, con presupuestos teóricos y una aproximación metodológica definidos de antemano. El *enfrentamiento* con el objeto de estudio no se realizó del todo desarmado. Pero las –relativas- diferencias entre el proyecto inicialmente planteado y el resultado final muestran que la estructura lineal teoría-método-resultados es poco más que una ilusión.

ilustración, más o menos imperfecta, de los comportamientos. Sin embargo, la relación entre discursos y prácticas es bastante más compleja. Esta investigación asume una cierta independencia entre ambos niveles, cuyos vínculos resultan especialmente interesantes para el analista. En este apartado presentamos dos nociones generales que guiarán el análisis de los datos, y exponemos sus consecuencias metodológicas.

La presente tesis doctoral emplea un análisis *pragmático* del discurso. Los datos obtenidos no son simples transmisiones de información, como tampoco simples expresiones de opiniones. Son, además, estrategias que pretenden conseguir efectos, *jugadas interaccionales en las que negociamos la legitimidad de nuestras conductas y pensamientos* (Martín Criado, 2014c, p. 127). Las prácticas cotidianas relevantes para el análisis sociológico poseen habitualmente una dimensión valorativa, y la relación familiar con la escuela no es una excepción. Sobre los comportamientos parentales pesan diversas jerarquías simbólicas, que marcan qué comportamientos son más o menos aceptables en distintas situaciones (Bourdieu, 1985). Por eso, los discursos que analizamos no sólo “exponen prácticas”, también tratan de valorizarlas, de mostrarlas como legítimas. Los progenitores tratan de presentarse como criadores adecuados, normalizar las distintas disposiciones filiales, demostrar adhesión a los valores escolares y, en definitiva, *salvar la cara* ante el interlocutor (Goffman, 1971). Pero estas estrategias no son uniformes, al estar condicionadas diferencialmente en función de los contextos en los que se enuncian las prácticas. Esto nos lleva a otra cuestión fundamental.

La presente tesis doctoral parte de la idea de *sujetos plurales*, cuyos esquemas de interpretación son relativamente diversos y situacionalmente ajustados (Martín Criado, 2010, pp. 123-142, Lahire, 2012). Durante las entrevistas con el investigador (que no deja de ser un agente del sistema escolar) y en las interacciones con el profesorado, los progenitores se encuentran en situaciones sociales concretas. Los datos a los que accedemos con las diversas técnicas de investigación no representan las *actitudes* o los *valores* interiorizados de los sujetos, son enunciados específicos producidos en contextos específicos. Esto supone enfrentarse a la idea, asumida implícitamente por muchos análisis cualitativos, de que los discursos son conjuntos coherentes e inmutables de posiciones. Los sujetos alternan diversos razonamientos en distintas situaciones discursivas, razonamientos que pueden ser contradictorios entre sí⁴⁵. Estas ambivalencias son producto de factores diversos: pueden existir legitimidades contradictorias en torno a ciertos temas, las prácticas efectivas pueden chocar con las legitimidades reconocidas, los enunciados considerados apropiados pueden variar circunstancialmente, etc.

Estas dos nociones (la de discursos como estrategias y la de sujetos plurales) tienen consecuencias metodológicas, no sólo para el tratamiento de los datos, también para el diseño de la investigación. Para profundizar en el análisis, tanto de las prácticas como de categorías simbólicas, es recomendable acceder al discurso de los sujetos en situaciones variadas, además de obtener información de los mismos a partir de otras fuentes. Por eso esta tesis utiliza dos técnicas de investigación adicionales a las entrevistas en profundidad. La primera es la observación etnográfica en reuniones de coordinación de tutores de 1º y 2º de ESO. Se

⁴⁵ Entiéndase aquí *situación* o *contexto* en sentido amplio, no sólo como un lugar y un interlocutor específico, también como un momento determinado dentro una misma interacción comunicativa.

realizaron en los mismos institutos a los que acudían los hijos de los sujetos entrevistados. Estas reuniones no proporcionan demasiada información directa de las prácticas familiares, al menos en el hogar (aunque el profesorado trate de *inferirlas*, como veremos). Sí proporcionan datos sobre el rendimiento y la conducta de los hijos en el centro, cuestiones habitualmente “dulcificadas” en las entrevistas con los progenitores. La segunda es la observación en reuniones de tutoría, entre profesores y algunos de los progenitores entrevistados. En ellas pueden observarse las categorías puestas en juego por las familias en su interacción con los docentes, y su distancia relativa respecto a los enunciados recogidos en la situación de entrevista⁴⁶. Por último, el diseño longitudinal supone acceder al discurso de los mismos sujetos en dos momentos temporales distintos, con distintos condicionantes de cara a las prácticas y los discursos (Bourdieu et al, 1976, p. 65).

4.2 Diseño de la investigación y desarrollo del trabajo de campo

Esta tesis doctoral emplea un diseño de investigación longitudinal que combina entrevistas abiertas semi-estructuradas con observación etnográfica en institutos de educación secundaria de la provincia de Sevilla. En total, se realizaron treinta entrevistas, además de observación etnográfica en: (1) cinco reuniones de coordinación de tutores, (2) tres reuniones colectivas entre tutores y progenitores de alumnos de un grupo-clase y (3) once reuniones entre algunos de los progenitores participantes en la investigación y los profesores-tutores de sus hijos. Estas últimas pudieron ser grabadas en audio y analizadas en profundidad, de forma similar al material obtenido mediante entrevistas. En este apartado se relatan las decisiones en torno al diseño de investigación, el acceso al campo y las distintas fases del proceso de recogida de datos.

El diseño de investigación se desarrolló progresivamente. Además de su adecuación a criterios metodológicos, su elaboración estuvo constreñida por cuestiones prácticas derivadas de la naturaleza del trabajo de campo -de ahí que se hayan agrupado ambas cuestiones en este mismo apartado de la tesis-. Una de las primeras decisiones de la investigación fue la de utilizar un diseño longitudinal. El interés principal de la investigación era explorar las diferencias de clase social en la cuestión de la *implicación parental*. Pero también queríamos analizar cómo se transforman la relación familiar con la escolaridad con el paso de los hijos de la etapa primaria a la secundaria. Esta transición modifica sustancialmente las prácticas parentales ante la escuela (Hill y Tyson, 2009) y supone grandes alteraciones –a la baja- en la trayectoria escolar de muchos alumnos (Martínez García, 2009). Un diseño longitudinal nos pareció más interesante que un estudio transversal con familias de alumnos de distintos cursos. Se planteó entrevistar a los progenitores cuando los hijos estuviesen cursando el

⁴⁶ Lo expuesto aquí no implica que el papel de estas técnicas sea únicamente *comparativo* o *auxiliar* a la información obtenida en las entrevistas. La observación en reuniones de tutores es además un medio para acceder a las categorías docentes sobre las familias y sobre su relación (percibida) con la escuela. La observación en reuniones de profesores y padres constituye un material valioso en sí mismo para analizar la relación familiar con la escuela. Profundizaremos estas cuestiones en el apartado de Técnicas de investigación.

último año de la educación primaria, y volverlos a entrevistar acabado el primer curso de la etapa secundaria (por los límites temporales de la tesis doctoral, la distancia cronológica entre la primera y la segunda fase de entrevistas no podía ser superior a dos años).

Este planteamiento suponía diversos problemas. Se pretendía que los participantes en la investigación fueran progenitores cuyos hijos estudiaran en un número limitado y controlado de centros. Entrevistar a familias de muchos establecimientos distintos suponía un riesgo, pues las tradiciones institucionales o pedagógicas de un centro particular pueden condicionar las formas de relación familiar con la escuela (Kim, 2009), distorsionando en cierta manera los resultados. Podía entrevistarse a progenitores cuyos hijos cursasen 6º de Primaria en una muestra seleccionada de colegios, pero en la segunda fase de entrevistas los hijos podrían encontrarse en institutos muy diversos. Finalmente, elegimos entrevistar, en el primer periodo, a progenitores de alumnos *recién llegados* a la secundaria obligatoria. En estas entrevistas obtendríamos información sobre prácticas durante la etapa primaria. En el segundo periodo de entrevistas, realizado casi dos años después, nos centraríamos en las conductas familiares durante la educación secundaria.

Por otro lado, estaba la cuestión de acudir como investigador a las reuniones entre profesores y progenitores. La decisión de observar estos encuentros se tomó en los primeros momentos del diseño, por constituir un espacio privilegiado para analizar la relación familiar con la escuela y porque no hallamos ninguna investigación sociológica en España que lo hubiera hecho. En un primer momento se valoró separar este procedimiento de las entrevistas: por un lado se realizaría un muestreo en bola de nieve de madres y padres de alumnos, a partir de redes personales del investigador. Por otro lado, usando esas mismas redes, se contactaría con profesores de secundaria dispuestos a permitir el acceso a reuniones con familias de su alumnado. Pero el acceso a estos encuentros requería del permiso explícito de ambas partes. Además, el valor analítico de estas observaciones reside, parcialmente, en su puesta en común con los datos obtenidos de las entrevistas. Por tanto, se consideró pertinente acudir a reuniones entre profesores y –específicamente– los progenitores que hubiesen sido entrevistados.

Por estos motivos se acabó tomando la decisión de contactar con las familias a través de distintos centros escolares, solicitando su colaboración voluntaria. Así podría realizarse trabajo de campo en los institutos, desarrollando lazos con el profesorado a la vez que se entrevistaba a los progenitores de sus alumnos. Se obtendría información, a través de los docentes, sobre la conducta escolar de los hijos de los progenitores entrevistados, ampliando (y en algunos casos cuestionando) los datos obtenidos de los relatos familiares. Además, este procedimiento facilitaba obtener simultáneamente la autorización de profesores y padres para acceder a los encuentros entre ambos.

Por supuesto, esta decisión no está exenta de inconvenientes. Una participación voluntaria, solicitada a través de la escuela y por un investigador universitario, puede suponer un sesgo sustancial en las características de las familias entrevistadas y en la propia definición de la situación de entrevista⁴⁷. Se previó que los progenitores participantes tendrían prácticas de

⁴⁷ Aunque también supone una pequeña ventaja: un informante totalmente voluntario suele compartir más información y ser más receptivo a las preguntas del investigador (Small, 2009).

crianza más pro-escolares *que la media* y que sus hijos no tendrían problemas especiales de rendimiento. El primer supuesto no hemos podido comprobarlo, pues requeriría la comparación con una muestra aleatoria. El segundo supuesto sería especialmente problemático, pues la trayectoria filial es uno de los principales elementos que explican la variabilidad en la relación familiar con la escuela (aunque ya se ha comentado que no fue incluido inicialmente en la hipótesis: se mostró relevante durante el análisis de los primeros datos obtenidos). No obstante, y como después veremos, los hijos de las familias participantes presentaban una notable dispersión de rendimientos. Bien es verdad que conversaciones con los docentes en los distintos centros revelaron que sólo uno de estos menores pertenecía al “núcleo duro” de alumnos considerados *especialmente disruptivos*.

Para asegurar que la muestra fuese variada en términos de estatus socioeconómico, el contacto debía realizarse en varios centros de distinta composición social. Se seleccionaron tres centros de educación secundaria, de distintas características aunque compartiendo la titularidad pública. Se trata de los IES **Jorge Manrique** (con un alumnado principalmente de clase media y superior), **Alcázar** (con un alumnado socialmente heterogéneo, aunque predominan las clases populares) y **García Lorca** (con un alumnado casi exclusivamente de clases populares⁴⁸). El acceso se realizó a través de un ex-alumno, en el caso del Jorge Manrique, y de un antiguo profesor, en el caso de los otros dos. En los tres institutos el investigador fue puesto en contacto con los equipos directivos, aunque en todos ellos fue más o menos *desviado* a los equipos de orientación (a los que se les suponía cierta sintonía con las “investigaciones universitarias”). En el primer instituto contactado (el Alcázar) tanto el equipo directivo como el de orientación sugirieron al investigador solicitar participantes durante la Reunión Inicial con las Familias del Alumnado de 1º de ESO. El método funcionó relativamente bien⁴⁹, así que se repitió en el resto de centros. Las reuniones se llevaron a cabo los días 28 de septiembre (IES Alcázar), 9 de Octubre (IES Jorge Manrique) y 10 de Octubre (IES García Lorca) de 2016.

Estas Reuniones Iniciales son eventos realizados en todos los centros de secundaria a principios del curso escolar. Son convocadas todas las familias del alumnado de un determinado curso. Comienzan como una disertación, de uno o varios miembros del equipo directivo (en el Jorge Manrique también participó la presidenta del AMPA), ante la totalidad de los progenitores asistentes. Fue al término de esta presentación inicial cuando el investigador presentó el proyecto y solicitó la participación voluntaria. Aprovechando que las familias convocadas han de rellenar una hoja de asistencia con sus datos personales, se comunicó que los interesados en participar en la investigación lo señalaran en el mismo documento y se contactaría con ellos por teléfono a lo largo de los próximos meses. Para no agravar el sesgo

⁴⁸ Los nombres de los institutos han sido alterados para garantizar la confidencialidad. Más adelante, en este mismo apartado de Metodología, se profundiza en las características de los establecimientos, se explica cómo fue la reunión inicial con las familias del alumnado en cada uno de ellos y se justifica su elección como casos.

⁴⁹ Aunque introduce un sesgo adicional en la muestra: sólo podría contactarse con progenitores que hubiesen asistido a esta reunión. En el IES García Lorca la asistencia fue casi total, en el IES Jorge Manrique superior a dos tercios de los convocados, y en el IES Alcázar en torno a la mitad.

de selección voluntaria, se optó por matizar los objetivos de la investigación. Se presentó la investigación como un estudio sobre la transición a la adolescencia de los hijos y sus consecuencias en la vida escolar y doméstica. Se evitaron alusiones a la *implicación* o *seguimiento* de la vida escolar de los menores, reformulando el objeto de estudio para enmarcarlo un tema más general (Hammerley y Atkinson, 2001).

Tras la presentación y charla del equipo directivo, los progenitores son divididos en reuniones colectivas con los tutores de los grupos-clase donde se encuentran sus hijos. Estas tienen lugar en las propias aulas del grupo-clase en cuestión. En cada uno de los centros se pudo asistir a una de ellas (pues todas las de los grupos-clase de un mismo curso suceden simultáneamente). Las reuniones iniciales con el equipo directivo tuvieron una duración de entre quince y treinta minutos, las reuniones posteriores con los tutores tuvieron una duración de alrededor de una hora. Al presentar los tres centros veremos que el desarrollo de estos encuentros y los contenidos tratados en ellos presentaron importantes diferencias.

Entre los tres centros sumaron una treintena de progenitores voluntarios. Pero una parte rehusó posteriormente y algunos más fueron imposibles de contactar telefónicamente. Finalmente, la muestra inicial se compuso de dieciséis casos. El primer periodo de entrevistas debía centrarse en prácticas de inversión escolar durante la etapa primaria, se intentó realizarlas antes de que acabase el primer trimestre del curso escolar 2016-2017. No fue posible, y aunque la mayoría de entrevistas se realizaron entre septiembre y diciembre de 2016, cinco de ellas se llevaron a cabo entre enero y febrero de 2017, una vez entregadas las calificaciones del primer trimestre (lo que llevó a estas entrevistas a centrarse algo más en la etapa secundaria). Después de cada entrevista, se solicitaba a los progenitores el permiso para asistir como investigador a sus próximas reuniones de tutoría en los centros. Estas tuvieron lugar un poco antes o después de la primera evaluación de 1º de ESO, o de la segunda evaluación en el caso de las familias entrevistadas en 2017. Todos salvo una madre aceptaron.

Una vez conseguido el visto bueno parental, se acudió a las Reuniones de Coordinación de tutores para obtener la autorización de estos (salvo en el IES Jorge Manrique, donde la autorización se solicitó informal y directamente a los tutores en cuestión). El profesorado de secundaria es un grupo particularmente celoso de su intimidad profesional (Merchán, 2005), por lo que el investigador encontró notables obstáculos⁵⁰. Algunos docentes se negaron explícitamente. Otros accedieron, pero se dependía de su buena voluntad para comunicar al investigador las fechas de estos encuentros –se realizaron contactos continuos con estos docentes, pero la insistencia tiene un límite si se quiere mantener la buena disposición de los informantes-. Por último, algunas familias de la muestra sólo acudían a estas reuniones cuando se les solicitaba desde el centro, cosa poco habitual si los hijos son buenos estudiantes. Todas estas circunstancias explican que el número de tutorías observadas sea inferior al número de familias participantes.

⁵⁰ En este proceso de obtención de autorizaciones jugó a favor del investigador una calculada “coacción” situacional. Se previó que después de largas entrevistas en profundidad, los progenitores no se opondrían a conceder un pequeño favor adicional al entrevistador. La obtención del permiso parental se utilizó estratégicamente para conseguir el beneplácito del profesorado: la negativa implicaría situarse como *menos colaborador* con una investigación educativa que las propias familias del alumnado.

El segundo ciclo de entrevistas se realizó, a los mismos progenitores, a finales del siguiente curso escolar (2017-2018), entre mayo y junio de 2018. Tras las primeras entrevistas se había preguntado a los participantes si tendrían problemas en volver a ser entrevistados al año siguiente. No hubo ninguna negativa, aunque la mayoría no se acordaba cuando se realizó el segundo contacto (había transcurrido más de un año y medio). Como es normal en los estudios longitudinales, se produjo una cierta pérdida de casos: un progenitor se negó a volver a participar⁵¹, dos fueron imposibles de contactar y uno más ya no residía en la ciudad. Para dar algo más de fortaleza empírica a esta segunda fase del trabajo de campo, se añadieron dos entrevistas “de sustitución”. Fueron familias voluntarias que no habían podido ser contactadas durante el primer ciclo, pero que, por distintos motivos, sí fueron accesibles al año siguiente.

La transcripción y el análisis de los datos de las primeras entrevistas se realizaron en el lapso temporal entre ambas fases del trabajo de campo. Las entrevistas del segundo ciclo fueron transcritas, analizadas y puestas en común con las anteriores durante la segunda mitad de 2018. Más adelante en este mismo capítulo de Metodología, se expondrán las características de las familias participantes, centrándonos su posición de clase y en la trayectoria escolar de los hijos.

4.3 Técnicas de recogida de información

En este apartado de la tesis, presentaremos ordenadamente las técnicas de investigación utilizadas y justificaremos su adecuación a los objetivos de la investigación. Se usaron entrevistas abiertas semi-estructuradas y observación etnográfica. No obstante, dentro de esta última, vamos a considerar separadamente las observaciones realizadas en reuniones de tutoría. Estas pudieron ser grabadas en audio y transcritas, por lo que fueron trabajadas desde el análisis del discurso, más que desde una perspectiva etnográfica.

Entrevistas abiertas semi-estructuradas. Constituyen el cuerpo central del material empírico. Se trata de un total de treinta entrevistas realizadas a dieciocho progenitores en dos tandas diferentes. La primera cuando los hijos llevaban unos meses cursando 1º de ESO y la segunda al final del siguiente curso escolar, cuando los hijos se encontraban cursando el tercer trimestre de 2º de ESO (a excepción de un caso, que repitió primero). La comparación longitudinal de prácticas y discursos de los mismos progenitores permitió sacar conclusiones muy relevantes sobre el efecto del tramo escolar/edad filial en la relación familiar con la escuela. Fueron realizadas en los hogares de los progenitores, excepto cuatro, realizadas en los lugares de trabajo (un instituto, una clínica de psicología y una universidad).

Las entrevistas son el principal medio de esta investigación para acercarse a las prácticas parentales de inversión escolar, de las cuales la observación en institutos nos proporciona poca información. Pero con las entrevistas también se consigue acceder a las categorías discursivas de los sujetos, entendiendo cómo legitiman sus prácticas. Uno de los principales

⁵¹ La pérdida de este caso no fue aleatoria: se trata de una madre de clase obrera cuyo hijo tenía graves problemas escolares y de conducta.

objetivos de esta tesis es examinar los vínculos entre las conductas efectivas de *implicación* y los argumentarios simbólicos que las envuelven. Las entrevistas abiertas son una técnica especialmente adecuada para captar los lazos entre ambas dimensiones de la realidad social. Los datos obtenidos mediante entrevistas se encuentran en un nivel intermedio entre *el orden del decir* y *el orden del hacer* (Alonso, 1999). Analizando la conexión entre estos dos niveles pueden hallarse los sentidos que concede el emisor a sus acciones, las categorías de las que parten para interpretarlas. La confrontación sistemática de estas categorías -obtenidas en distintas situaciones de entrevista con sujetos de características determinadas- permiten establecer mecanismos explicativos de la relación entre las posiciones de los sujetos con sus prácticas y orientaciones (Small, 2009).

La elección de una herramienta de investigación supone un enfoque concreto sobre las características del objeto de estudio, y en un sentido más amplio, sobre el funcionamiento de la realidad social –aunque rara vez se explicita en aras de una supuesta *neutralidad de las técnicas* (Bourdieu et al, 1976, pp.61-64)-. En esta tesis, el uso de técnicas cualitativas, y de entrevistas abiertas en particular, ha de ponerse en relación con dos supuestos teóricos de la naturaleza de las relaciones familia-escuela, ya avanzados en el capítulo de Objetivos.

El primero tiene que ver con las distintas *formas* que adopta la inversión escolar familiar en distintos medios socioeconómicos. Partimos de que estas diferencias han de entenderse como diversidad de concepciones sobre la escolaridad y de estrategias ante ella, frente a los análisis centrados en la intensidad o la frecuencia de determinadas prácticas de apoyo. Siguiendo a Epstein y Dauber (1991), creemos que estas diferencias “son más cualitativas que cuantitativas” y que los métodos cualitativos son la mejor manera de acercarse a ellas. Además, el uso de entrevistas abiertas permite a los entrevistados *intervenir en la definición* de “apoyo parental a la escuela”. El investigador puede acceder al concepto tal como lo entienden los sujetos, en lugar de encerrar las prácticas familiares en las tipologías pre-codificadas por la literatura (Drummond y Stipek, 2004).

El segundo supuesto es que las relaciones familia-escuela son *procesos de interacción* sostenidos a lo largo del tiempo. Cada práctica temporalmente situada está condicionada por las acciones pasadas. Las estrategias parentales, en un momento determinado, configuran los posibles pasos que pueden tomarse *a posteriori*⁵². Bien realizadas, las entrevistas en profundidad proporcionan información secuencial y facilitan la exposición de hechos cronológicamente ordenados, permitiendo al investigador construir estas “cadenas de contingencias” (Becker, 2010, pp. 54-55). Esta perspectiva se ve fortalecida por el hecho de usar un diseño longitudinal.

Como su nombre indica, las entrevistas semi-estructuradas utilizan un guión flexible. Se elabora una lista de temas a tratar, pero concediendo al emisor desvíos parciales. El guión de estas entrevistas estaba constituido por seis grandes bloques: **Biografía** (origen y trayectoria de clase, conformación de la familia), **Trayectoria escolar del menor**, **Inversión familiar escolar**

⁵² Por ejemplo: el momento y la forma en que los progenitores acuden por primera vez al centro condiciona los subsiguientes contactos con el profesorado. O ciertos patrones de relación con los hijos pueden alimentar dinámicas familiares que después son difíciles de romper (Martín Criado et al, 2014).

en el hogar, Relación familiar con el centro, Modelos de crianza y socialización (sistema de sanciones, pautas de consumo, tiempo libre del menor) y **Percepciones generales en torno a la infancia y la relación familiar-escuela** (con énfasis en las transformaciones percibidas respecto a la propia niñez de los entrevistados). Al final de este capítulo se puede encontrar el guión completo de las entrevistas, adjunto en el Anexo1.

Las entrevistas realizadas en el primer ciclo tuvieron una duración de entre setenta y cinco y noventa y cinco minutos. Las realizadas durante el segundo ciclo tuvieron una duración de entre cincuenta y noventa minutos. Esta diferencia se debe a la menor extensión del periodo temporal examinado y a la omisión de ciertos temas, que no tenía sentido repetir en un segundo contacto –trayectoria escolar y laboral de los sujetos y sus parientes cercanos, emancipación y conformación de la familia, llegada al lugar de residencia, todo lo relacionado con la elección de centro, etc.-.

Observación etnográfica: Se realizaron en los tres institutos a partir de los cuales se contactó con los progenitores, en reuniones de coordinación de tutores y en reuniones colectivas de los tutores con las familias del alumnado de un grupo-clase. Estas aproximaciones a los centros comenzaron a realizarse por motivos pragmáticos: para plantear la investigación en curso al profesorado, requerir autorización para asistir a las reuniones de tutoría y conocer las fechas de estos encuentros cuando tal autorización ya había sido conseguida. Las reuniones de coordinación constituían el momento ideal para contactar con todos los tutores a la vez. Sin embargo, durante la asistencia a estas reuniones el investigador tomó nota detallada de los contenidos tratados (por una suerte de deformación profesional). Así, lo que empezó como un *medio* para acceder al campo acabó convirtiéndose en una fuente de datos adicional cara al análisis. De todas formas, esta investigación no pretende ser un trabajo etnográfico, sino que usa estas observaciones de forma complementaria al material de entrevista.

Las reuniones de coordinación se llevan a cabo semanalmente y en ella participan todos los profesores-tutores de los grupos de un mismo curso. Los contenidos que han de desarrollarse en estos encuentros son variados, aunque pueden destacarse las siguientes: a) coordinación de las actividades realizadas en horas de tutoría, b) seguimiento de las medidas de atención a la diversidad y selección del alumnado destinatario de tales medidas, c) puesta en común del rendimiento de los distintos grupos-clase, d) puesta en común de las sanciones tomadas contra determinados alumnos o grupos-clase, e) coordinación de actividades extraescolares y f) coordinación de la relación tutorial con las familias del alumnado.

Para la presente tesis doctoral, los datos obtenidos mediante observación en reuniones de coordinación cumplen, fundamentalmente, tres papeles. Primero, una labor de *contextualización*, obteniendo información de las relaciones entre profesores y estudiantes. Esto nos permite ahondar en determinadas características del centro: clima general, frecuencia de conductas anti-escolares, desempeño del alumnado, magnitud y tipo de medidas sancionadoras, etc. Segundo, permite acceder a las categorías docentes de enjuiciamiento de las familias. No sólo porque en estas reuniones se trate habitualmente la relación del centro con las familias del alumnado, también porque éstas suelen aparecer en las explicaciones

docentes sobre los problemas escolares de sus estudiantes⁵³. Tercero, permite acceder a información sobre el comportamiento y el rendimiento de los hijos de los progenitores entrevistados. Estas averiguaciones puede ponerse en relación con las obtenidas en los relatos familiares durante las entrevistas, encontrándose notables divergencias en ciertos casos (a veces por la tendencia a suavizar los problemas filiales ante un investigador *de la universidad*, otras veces por sincera desinformación parental).

Por último, se realizó observación etnográfica en las reuniones iniciales con las familias del alumnado en los tres centros, convocadas a principios del curso escolar 2016-2017. Estas reuniones constan de un gran encuentro general con todas las familias de un mismo curso y posteriores reuniones entre los tutores de cada grupo y los progenitores de sus alumnos. La asistencia a las mismas fue, igualmente, una exigencia del trabajo de campo (pues fue en ellos donde se solicitó la colaboración con la investigación a los progenitores). Estos encuentros proporcionaron una *primera impresión general* de la relación de los distintos centros con las familias del alumnado. Más adelante, durante la presentación de los tres institutos, se expone cómo se desarrollaron estas reuniones en cada uno de ellos.

Observación en reuniones de tutoría: Se realizaron once observaciones en reuniones de tutoría entre docentes y algunas de las familias participantes en la investigación. Estas reuniones constituyen uno de los grandes tópicos de la *implicación parental*, y la mayoría de las investigaciones le conceden un lugar preferente como objeto de estudio. Son contempladas como un fenómeno a potenciar en la mayoría de los Proyectos Educativos de Centro (incluidos los de los tres institutos de esta investigación). Además, el profesorado tiende a colegir el interés de la familia por la escuela en función de si asiste o no a estas reuniones (Desimone, 1999, Baeck, 2010).

Pese a su importancia en la investigación académica y en el discurso docente e institucional, no existen muchas aproximaciones empíricas a lo que sucede realmente en estos encuentros. El acceso como investigador a estos espacios es particularmente complicado, más aún si se pretende grabar el contenido. Sólo se ha encontrado una investigación en la que se hayan observado específicamente estas reuniones: el trabajo de Weininger y Lareau (2003) en escuelas primarias de California – donde también se menciona la dificultad de acceso a las reuniones⁵⁴. Al igual que esta tesis, el estudio de Weininger y Lareau toma estas observaciones para ejemplificar la desigual relación de familias de distinto estatus con los agentes escolares. No obstante, su estudio pasa de puntillas sobre el efecto de la trayectoria filial en el desarrollo

⁵³ El análisis de estas percepciones ha sido abordado, en más de una ocasión, por la sociología de la educación española (Pérez Sánchez, 2000; Río Ruíz, 2010; Rujas, 2016; Castejón, 2017). En esta tesis no constituyen un objeto de estudio principal, pero las consideramos de interés por su posible incidencia en la relación de las familias con el centro (Green et al, 2007; Kim, 2009; Hornby y Lafaele, 2011).

⁵⁴ Los autores mencionan obstáculos no sólo por motivos de confidencialidad, también para obtener el permiso de los padres justo antes del inicio de la reunión. Por fortuna, en el presente estudio el permiso había sido obtenido anteriormente, ya que sólo observamos a los progenitores que habían sido entrevistados (en el estudio citado sólo algunas de las familias observadas fueron entrevistadas anteriormente por uno de los investigadores).

de estos encuentros. En el apartado de resultados veremos que la interacción del profesorado con los progenitores está fuertemente condicionada por la actitud escolar del menor.

Estas reuniones tuvieron una duración de entre 15 y 45 minutos. Las observaciones se realizaron sólo en dos centros, el Jorge Manrique y el Alcázar, con cuatro profesores diferentes. Dos tuvieron lugar en horario lectivo de mañana (durante el recreo) en uno de los departamentos del IES Alcázar. El resto se llevaron a cabo en la propia aula del grupo al que pertenece el menor, en horario de tarde. El inicio de las mismas es casi-ritual: tras una presentación formal, el docente comenta la marcha general del alumno en cuestión, hace un repaso de las calificaciones y comentarios que otros profesores quieran transmitir a la familia del alumnado⁵⁵. Pero a partir de aquí, la situación es muy distinta entre unas reuniones y otras, principalmente en función de las características de la familia y del rendimiento del hijo.

En consonancia con la hipótesis inicial, se acudió a estas observaciones para examinar el efecto del origen social en la interacción familiar con el profesorado. Examinamos, en reuniones con familias de distinto estatus, las situaciones de autoridad producidas (en qué medida cada interlocutor carga el peso de la conversación, introduce o desvía los temas, muestra mayor pro-actividad, etc.). También examinamos las posibles diferencias en los propios contenidos (qué y cuanta información se intercambia, si dominan los aspectos curriculares o conductuales del menor, hasta qué punto se profundiza en cada uno de ellos). Además, se pusieron en relación estos intercambios con los datos obtenidos en situación de entrevista. Ello nos permite la comparación entre las distintas categorías puestas en juego en diferentes situaciones: la presentación de sí mismos que hacen los progenitores puede diferir entre las reuniones de tutoría y las entrevistas con el investigador. Por último, en tanto las interacciones con el profesorado podrían afectar a las estrategias escolares que despliegan las familias, acceder de primera mano a dichas interacciones permite profundizar en sus posibles efectos.

Hasta aquí, se han detallado los principales objetivos de la investigación, así como el diseño y el desarrollo del trabajo de campo. Se han justificado las técnicas de investigación empleadas y se ha clarificado el enfoque metodológico que guiará el análisis. En el siguiente apartado se expondrán las características de la muestra. Comenzaremos presentando los centros en los que se realizó el trabajo de campo y dónde se contactó con los sujetos entrevistados. Posteriormente mostraremos las características de las familias participantes, fundamentalmente su posición de clase y la trayectoria escolar de los hijos.

⁵⁵ Probablemente estas reuniones sean muy distintas en la etapa secundaria respecto a la etapa primaria, dado que el profesor tutor sólo puede transmitir información directa sobre su asignatura y sólo convive con el grupo-clase unas pocas horas a la semana.

5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Los Institutos de Educación Secundaria

Los tres institutos seleccionados son centros públicos de secundaria situados en la provincia de Sevilla. En este apartado se darán algunos datos sobre su localización, infraestructuras, oferta educativa y composición social del estudiantado. También se relatará cómo fue el *acceso* a los mismos y cómo transcurrió el desarrollo de las reuniones iniciales con las familias, tanto la reunión general como las reuniones de los tutores con las familias de su grupo-clase. En todo caso, en esta presentación no proporcionaremos *datos duros*, de cara a garantizar la confidencialidad y porque el trabajo etnográfico en los centros fue breve, principalmente como medio de contacto con los progenitores. Así, la composición social de los centros se ha *estimado* a partir de los padres entrevistados, de la información obtenida del Proyecto de Centro, de la localización (del centro y de los colegios de primaria adscritos a él) y de la información que proporcionan los docentes⁵⁶.

Los centros fueron seleccionados principalmente por su composición social. Dado que las familias participantes no fueron seleccionadas bajo criterios definidos de muestreo (se solicitó la colaboración voluntaria), acudir a centros de distinta composición social fue la mejor manera de asegurar heterogeneidad en ese aspecto. Se eligió un centro dominado por clases medias y medias-altas (el Jorge Manrique), otro de mayoría de clases populares (el García Lorca) y otro con cierta heterogeneidad, aunque predominan las clases populares (el Alcázar). Se eligió un instituto heterogéneo dada la hipótesis de un “efecto centro”, ligado a la composición social, en la conformación de las prácticas de implicación (Epstein y Dauber, 1991, Vincent, 2001). Así, podríamos comparar prácticas de inversión escolar en familias de estatus similar pero cuyos hijos *conviven* con distinto tipo de alumnado. Por otro lado, intentamos limitar otro posible “efecto centro” sobre los comportamientos parentales, ligado a la titularidad pública o privada (Olmedo Reinoso, 2007). Por tanto, se seleccionaron únicamente centros públicos.

5.1.1 IES Jorge Manrique

El Instituto de Educación Secundaria Jorge Manrique se encuentra situado en una zona de la localidad tradicionalmente asociada a la educación superior, a pocos minutos de varias grandes facultades. Se trata de un barrio de amplias avenidas, muy transitado tanto por vehículos como por peatones, y con multitud de comercios –sobre todo de aquellos que se extienden profusamente con la presencia de estudiantes universitarios: bares, papelerías, copisterías, cafeterías y pequeños ultramarinos. Pese a encontrarse relativamente distante del casco histórico, el barrio es la sede de varias instituciones públicas, municipales y autonómicas.

⁵⁶ En un caso (el Jorge Manrique) sí pudo accederse a las fichas del alumnado de 1º de ESO, donde aparecía la ocupación y el nivel escolar de los padres, pero no fue posible registrar tales datos para su uso posterior.

Destaca asimismo la cercanía con un distrito sanitario, dónde se concentran hospitales, laboratorios médicos y clínicas de todo tipo.

El Jorge Manrique tiene más de medio siglo de antigüedad, y es conocido a nivel local por su alto grado de exigencia y disciplina —el centro las señala explícitamente como “sus señas de identidad” en su página web— además de por sus buenos resultados. Su puntuación media en las pruebas de acceso a la Universidad lo coloca sistemáticamente en los primeros puestos del *ranking*, disputando posiciones o incluso superando a los colegios privados de élite⁵⁷. Otro rasgo distintivo es su oferta de líneas bilingües, puestas en marcha mucho antes de su generalización en otros centros públicos. Existen dos colegios de infantil y primaria formalmente adscritos al Jorge Manrique. Ambos están situados fuera del propio barrio, en zona distintas pero que comparten un alto nivel de renta (especialmente uno de ellos, que al igual que el Jorge Manrique, es famoso por su exigencia académica).

El centro cuenta con amplias instalaciones deportivas, numerosas aulas especializadas (de dibujo, de música, de tecnología, de informática, de proyecciones, etc.) y tres laboratorios diferentes. En el exterior, no hay presencia de grafitis ni pintadas. En el interior, el ambiente es sobrio, limpio y ordenado, y en los pasillos reina un sorprendente silencio, incluso las veces que el investigador acudió en horario lectivo. Una vitrina expone numerosos trofeos de competiciones académicas y deportivas, de disciplinas muy variadas. Los documentos colgados en los corchos se limitan a calificaciones de exámenes de recuperación y publicaciones relacionadas con la matriculación y las elecciones al Consejo Escolar. Llamó la atención la total ausencia de carteles sobre una huelga estudiantil convocada a principios del curso escolar y que alcanzó cierta relevancia mediática. En los otros institutos, tales carteles desbordaban la mayoría de tableros informativos.

En comparación con los otros dos centros, una parte significativa del alumnado del Jorge Manrique no reside cerca del mismo. Muchos proceden de un barrio residencial colindante, que carece de un centro público de secundaria. La renta media del mismo es de las más altas de la ciudad, y en él se entremezclan bloques de pisos construidos en torno a recintos cerrados y amplios chalets con patios exteriores. Otro importante sector de alumnos accede al mismo por la cercanía con los lugares de trabajo de padres y madres, bien empleados en los establecimientos sanitarios y universitarios de la zona, bien funcionarios de las administraciones cercanas. Algunos de ellos residen en urbanizaciones a las afueras de la ciudad, y recorren grandes distancias para traer a sus hijos a diario. El centro cuenta con un amplio aparcamiento que los padres de alumnos pueden usar cotidianamente.

⁵⁷ En conversaciones informales con docentes de los otros dos centros, es habitual que preguntasen en qué otros sitios se estaba llevando a cabo el procedimiento de contacto. Cuando se señalaba el Jorge Manrique, bien conocido por todos ellos, despertaba comentarios negativos. Es habitual que lo calificaran de “elitista”, de constituir “un centro privado en la práctica”, que lo acusaran de incurrir en procesos extralegales de selección del alumnado y de ser favorecido por la administración educativa. También señalaron su falta de transparencia y de democracia interna. No se ha podido comprobar hasta qué punto son ciertas estas informaciones.

El Jorge Manrique tiene tres líneas de Educación Secundaria Obligatoria y ofrece todos los tipos de Bachillerato (salvo el artístico) aunque no cuenta con ningún módulo de Formación Profesional. El instituto realiza agrupamientos del alumnado, aunque en las conversaciones con los profesionales del centro, ninguno de ellos lo afirmó abiertamente. El Orientador sí comentó que en la clase bilingüe “la mayoría del alumnado viene con un rendimiento muy alto de primaria”. En las entrevistas posteriores con los progenitores, estos percibían claramente una jerarquía escolar entre los tres grupos. No sólo entre la línea bilingüe y el resto, también entre las otras dos (concentrando la línea C una mayor proporción de alumnos anti-escolares). Como ha mostrado la investigación sociológica, tales agrupamientos parecen favorecer una cierta segregación por origen social, al menos, a partir de lo observable en la muestra de familias voluntarias. Todos los progenitores (participantes) de la línea bilingüe poseían estudios universitarios y ocupaciones directivas o profesionales. Los de la línea B provenían de fracciones inferiores de las clases medias (con estudios medios o técnicos, excepto una, universitaria aunque subempleada). Sólo hubo una madre voluntaria en la línea C (limpiadora en el propio centro) con la que finalmente no se pudo contactar.

El procedimiento de acceso al centro fue bastante apacible. Por medio de un ex-alumno se pudo contactar con el antiguo Jefe de Estudios, recién nombrado Director al comienzo de la investigación. Su nombramiento no pasó desapercibido en el instituto, pues la directora saliente llevaba veintisiete años en el cargo y parecía ser muy famosa entre estudiantes y familias. Su actitud fue muy cordial, y durante la reunión señaló que “en este centro no vas a tener problema para hablar con las familias, los padres vienen todo el día a quejarse”. Al igual que en los otros dos centros, al escuchar la propuesta, recomendó al investigador acudir al departamento de orientación. Dado que el Orientador no puso ningún impedimento, se acudió a la primera reunión colectiva con las familias del alumnado, celebrada la semana próxima.

El día señalado, los padres fueron llegando poco a poco al centro y entrando a un enorme salón de actos, muy cuidado, que ya se encontraba abierto. Pese a la visible mayoría de madres, la proporción de hombres era sensiblemente superior que en los otros institutos (en torno a un tercio de los asistentes). Mientras aparecía el equipo directivo, la mayoría de progenitores permanecen callados, hablan algunas parejas pero la mayoría no parecía conocerse. El primero en hablar es el Director del centro, que presenta a dos ponentes más: la presidente del AMPA y el Orientador.

El discurso del Director consistió en una presentación general del centro, aludiendo a que el cambio de dirección no constituirá cambio alguno de su filosofía: se mantendrá el mismo nivel de exigencia académica y disciplinaria. Subrayó que tal nivel es “adecuado, aunque se tache de excesivo”, además de señalar en varias ocasiones que “supongo que ya lo sabían, por eso nos han elegido”. El carácter *de elección* del Jorge Manrique estuvo presente en todo momento. Este no sería un centro al que se acude simplemente por asignación, si no reflexivamente en base a unas altas aspiraciones escolares para los hijos. El Director animó a apuntarse al programa de Delegados de Padres y repasó brevemente sus funciones y obligaciones. Finalizó comentando la necesidad de respaldar al Consejo Escolar con el voto, aunque señalando que “a diferencia de otros centros” la participación en este suele ser alta.

La siguiente en hablar fue la directora del AMPA (este centro fue el único donde este cargo participó en la reunión inicial). Afirmó ser profesora de universidad y llevar “muchos años” en el cargo, sus cuatro hijos habían pasado por el instituto. En un lenguaje marcadamente culto, advirtió que la participación familiar suele decaer durante la secundaria, y alentó a la afiliación (“es un precio simbólico y es bueno para vuestros hijos”). Comentó que el AMPA organiza cursos y talleres en el instituto, y solicita conferencias y charlas sobre distintos temas (educación sexual, uso de redes sociales, consumo de drogas, etc.). Acabó alabando el alto nivel del centro y cuestionando una supuesta visión idílica de la juventud actual: “es mentira que tengamos una generación súper-preparada. Los jóvenes ya no leen, no asimilan los conceptos. Sabrán inglés e informática, pero poco más”.

El último en hablar fue el Orientador. Como en el resto de centros, señaló las diferencias con sus homólogos de la etapa primaria: su cargo está adscrito al centro y trabaja en él de forma continua. Detalla las funciones de su equipo (pues hay más miembros en el departamento de orientación) en un lenguaje mucho más técnico y preciso que en el resto de centros, incluyendo conceptos de la jerga psicológica. Se mostró accesible a todo tipo de padres, pese a señalar que trabajan fundamentalmente con “alumnos con dificultades”, incluidos aquellos con altas capacidades (había quince alumnos catalogados en ese perfil en el centro). Al finalizar el orientador, el investigador subió a la tarima del salón de actos a exponer el proyecto de investigación y solicitar la participación voluntaria.

En este centro los tutores no estuvieron presentes en la reunión inicial. El investigador accedió a la reunión de una de las líneas no bilingües (grupo B). Durante la reunión, el tutor se dedicó a leer monótonamente un documento con una serie de puntos: horarios de tutoría, calendario de fiestas, obligación de devolver las notas firmadas, requisitos para promocionar curso y sistema de partes de conducta y expulsiones (este fue el único instituto donde todavía no había ninguna). Después se entregó a los padres un decálogo fotocopiado de “buenas prácticas” para promocionar los estudios de los niños, que incluía: venir a las reuniones ambos progenitores, mirar la agenda regularmente, que los hijos tengan un horario de trabajo planificado, un sitio concreto para estudiar y que, si tienen dudas, “los padres ayuden en lo que puedan”. El profesor señaló que los niños tendrán deberes a diario, y que, en el caso raro de que no sea así, en la ESO hay que estudiar todos los días. La reunión finalizó con un turno de preguntas de las familias, en el que el tema principal fue la baja de la profesora de inglés, todavía no sustituida. El tutor animó a los progenitores a protestar formalmente a la Delegación, “porque a las familias les hacen más caso”.

En general, el Jorge Manrique se presenta como un instituto “duro y clásico”, el discurso de los ponentes giró en torno al alto rendimiento, la calidad y la exigencia. No hubo, como en otros centros, alusiones al aprendizaje de *valores* o de habilidades sociales. Aún presente, no habló en la reunión la Jefa de Estudios –cuyas competencias se centran en las medidas disciplinarias (lo que puede evidenciar que no hay excesivos problemas en este sentido). Es el único centro de los tres donde nada se dijo en esta reunión sobre acoso escolar. Tampoco se tocó el tema del absentismo, ni de la huelga estudiantil que había convocada.

5.1.2 IES Alcázar

El Instituto de Educación Secundaria Alcázar es el de mayor tamaño (en número de alumnos) de los tres que participaron en la investigación. También fue el que “aportó” más familias participantes y donde se realizó más trabajo etnográfico. Como muchos otros institutos de la localidad, fue fundado en la segunda mitad de los 60, en un periodo de aumento de la demanda de educación secundaria. Se encuentra en una pequeña barriada de nivel adquisitivo medio, compuesta por bloques de tres o cuatro pisos, con escasos comercios y abundantes zonas verdes y peatonales. La población *natural* de la zona está muy envejecida, aunque proliferan los pisos de estudiantes universitarios (dada la relativa cercanía a algunas facultades). La barriada se encuentra en una zona *fronteriza*: los distritos con los que limita al norte y al oeste son de alto estatus, mientras los que colindan al este y al sur son barrios obreros, algunos con importantes bolsas de pobreza.

A pesar de su emplazamiento, el público del IES Alcázar es menos heterogéneo de lo que pudiera pensarse. De los cuatro colegios formalmente adscritos al instituto, uno está situado junto a él, y los otros tres se encuentran en los barrios obreros vecinos -uno de ellos, en una zona especialmente empobrecida-. Ninguno en los distritos acomodados, igualmente cercanos, donde existe una abundante oferta de centros privados y concertados. Además, a dos manzanas del IES Alcázar se encuentra otro instituto de educación secundaria, de bastante mayor prestigio, que constituye la opción favorita de las clases medias de la zona (aunque estas aportan pocos alumnos, dado el envejecimiento poblacional). De hecho, el Alcázar parece mantener con dicho centro una relación subsidiaria, pues existe un cierto trasvase de estudiantes entre ambos. Se dan casos de alumnos con buenos rendimientos que abandonan el Alcázar para matricularse en el otro instituto, cuyo nivel de exigencia es más alto. Y al contrario, algunos estudiantes con dificultades para promocionar en el otro centro, lo abandonan para acabar ingresando en el Alcázar⁵⁸.

El establecimiento tiene una gran envergadura, con un amplio patio delantero ajardinado y otro patio en el interior con varios campos de fútbol, canchas de baloncesto y un polideportivo. La fachada principal está saturada de pintadas, carteles y pegatinas de todo tipo. La entrada da a una ancha calle peatonal, donde los alumnos se reúnen en sus *pandillas* antes de acceder. Cuenta con cuatro plantas y su interior está profusamente decorado con murales de todo tipo, realizados por los estudiantes (la mayoría vinculadas a eventos institucionales: día de la Constitución, día de Andalucía, día contra la violencia de género, etc.). Un par de tableros en la entrada concentran toda la documentación relativa a la burocracia interna del centro. El resto, diseminados por todo el instituto, rebosan de anuncios de clases particulares, academias y propaganda de organizaciones estudiantiles. El centro participa en un programa internacional de intercambio de estudiantes, habiendo vistosos carteles informativos al respecto tanto en el recibidor como en los pasillos.

⁵⁸ Existe en la zona un centro de infantil y primaria que está adscrito a ambos institutos. Un antiguo profesor del mismo relató al investigador la existencia de una “ley no escrita” en el colegio: a las familias de los *malos* alumnos se les recomendaba la matriculación en el IES Alcázar, a las familias de los *buenos*, se les recomendaba el otro centro.

El IES Alcázar recluta buena parte de sus estudiantes de entre las clases populares. En el Proyecto de Centro se habla de un “cambio significativo” en el perfil del alumnado tras la aplicación de la LOGSE, ya que aumentó el número de alumnos que vienen de zonas “alejadas del entorno próximo al centro”, la mayoría de ellas “barriadas de nivel socioeconómico algo inferior”. Actualmente, el público escolar presenta una heterogeneidad limitada. La mayoría del alumnado pertenece a lo que podríamos llamar *fronteras estables* de la clase obrera, aunque un sector proviene de familias muy precarias, habitantes de las zonas más degradadas de los barrios colindantes. Una minoría de estudiantes procede de clases medias, en su mayoría residentes en los alrededores del centro. Durante los primeros momentos del trabajo de campo, varios docentes indicaron al investigador que el centro “es muy interesante para un estudio” porque “tiene un poquito de todo”, y recoge a “alumnos con situaciones sociales muy distintas”.

El instituto ofrece educación secundaria, bachillerato de todas las modalidades y ciclos formativos de grado medio y superior. La ESO está dividida en cinco líneas, y el centro realiza agrupamientos en función del rendimiento. En el primer curso de secundaria, uno de estos agrupamientos es explícito: la línea E, con un número más reducido de alumnos, concentra a más estudiantes con *necesidades educativas especiales*. Esta clase tiene un número menor de profesores y una distinta distribución espacial, con los pupitres agrupados circularmente de tres en tres. Trabaja con un contenido reducido y con un enfoque pedagógico diferente a los otros cursos (las materias se imparten por “ámbitos temáticos”), de manera similar a los grupos de adaptación curricular, pero sin constituir uno *de iure*. El centro justifica esta práctica de cara a garantizar una “adecuada transición a la etapa secundaria” para el alumnado más vulnerable, a partir de los informes pedagógicos realizados al final de la etapa primaria. Al igual que en los grupos de adaptación formales, el centro trata de escoger para esta línea a alumnos “con dificultades de aprendizaje” pero “con buena voluntad escolar” (Rujas, 2017). Sin embargo, se trata de una de las clases con más problemas disciplinarios, a tenor de lo observado en las reuniones de coordinación. Entre el resto de líneas *ordinarias* también existe agrupamiento, aunque menos acusado y explícito, reuniendo la línea A los mejores estudiantes (las dos familias de clases medias del centro participantes en la investigación tenían a sus hijas en este grupo). El alumnado es consciente de esta jerarquía, y habla informalmente de “la clase de los listos” y “la clase de los tontos”.

El procedimiento de acceso al centro se realizó a través de un antiguo profesor, que puso al investigador en contacto con la Directora. Se trataba de una mujer de mediana edad que ostentaba el cargo por primera vez, siendo su segundo año en el mismo. Se mostró abierta a la colaboración y, como en los otros centros, recomendó al investigador dirigirse a la Orientadora -cuya actitud fue menos entusiasta-. Probablemente, a esta reticencia contribuía el hecho de que el instituto se encontrase bajo inspección educativa. Tiempo después descubrí que la inspección se mostraba “preocupada” por el agrupamiento realizado en 1º E, así como por el alto número de repeticiones en el centro (esto último provocó agrias reacciones de incredulidad en el profesorado cuando se comentó en una reunión de coordinación). Pese al relativo recelo, ninguno de los profesionales se negó explícitamente al desarrollo de la investigación, por lo que se acudió a la reunión inicial con las familias del alumnado de primero de ESO.

El día señalado el investigador se personó en el centro poco antes del comienzo de la reunión. Las familias esperaron en la recepción hasta que fueron invitadas a pasar al salón de actos. Se observó una abrumadora mayoría de mujeres, visiblemente más jóvenes que las asistentes a la reunión del Jorge Manrique. Una vez hubieron accedido todas, la Directora se presentó a sí misma y al resto de *ponentes*: el Jefe de Estudios y la Orientadora.

El discurso de la Directora comenzó afable, agradeciendo la asistencia, aunque poco después cambió el tono y declaró sentirse “triste y decepcionada porque ha venido muy poca gente” (en torno a la mitad de las familias convocadas). Advirtió a las familias de “no agobiar a los profesores” y de “respetar los protocolos de contacto”. Después enfatizó la diferencia entre primaria y secundaria, “un instituto no es para jugar, es para trabajar”. Conminó a los padres a “vigilar el tema de la vestimenta”, aunque no especificó. Llamó a la calma ante el tema del acoso escolar, muy presente a nivel mediático en el momento de la reunión -como es habitual a comienzo del curso escolar (Tort y Carbonell, 2006)-. Más seria, remarcó a las familias que, en caso de que los hijos tengan conflictos en el centro “no se tome al pie de la letra lo que cuentan” si no que se contraste con los profesores “que para eso son adultos”. Advirtió que los hijos suelen magnificar los hechos, incluidas las tareas para casa, “no mandamos tantas como dicen”. Como en el Jorge Manrique, terminó su discurso llamando a votar en las elecciones al Consejo Escolar “órgano superior del centro”, aunque no detalló sus funciones ni estaba segura de su composición (en cierto momento, le tuvo que corregir el Jefe de Estudios). La directora señaló que tanto en las elecciones al Consejo como en el AMPA suelen participar “muy pocas familias”.

El siguiente en hablar fue el Jefe de Estudios, con un tono marcadamente más autoritario. Repasó las normas de comportamiento del centro, dividiendo su discurso en varios puntos bien estructurados: (1) Hay que firmar y leerse (enfatizó esto último) el documento de normas del centro, a ser posible con los niños, (2) los alumnos impuntuales no entran a clase, se quedan en la biblioteca vigilados por un profesor. Las impuntualidades se transmiten a la administración, que enviará a las familias un mensaje al teléfono móvil, “así que cuidadito con eso”, (3) el uso del teléfono móvil está prohibido y se castiga con expulsión de un día, (4) el centro será muy severo con el tema del absentismo, pues se encontraba en marcha una campaña municipal para reducirlo. En caso de absentismo continuado (25 horas en un mes, según el investigador descubrió posteriormente), el centro podrá contactar “con los servicios sociales, incluso con la policía o la fiscalía de menores”, (5) las familias que necesiten certificados de asistencia para recibir ayudas sociales “que sepan que aquí no las falsificamos”, (6) los alumnos de primero y segundo de ESO no tienen derecho a participar en la huelga de estudiantes convocada, y (7) el centro “se toma en serio” los casos de acoso escolar, pudiendo llegar a solicitar acciones judiciales. Las familias deben vigilar el uso de redes sociales, porque eso “no es responsabilidad del instituto”.

La última en hablar fue la Orientadora, que trató de ser muy cordial y cercana. Comenzó remarcando que “ella también es madre” y “sabe que los hijos son difíciles”. Al igual que en otros centros, señaló sus diferencias con sus homólogos de la educación primaria: ella es una trabajadora del propio centro. Aprovechó para impartir a las familias asistentes unos cuantos *consejos*, bien conocidos para un investigador familiarizado con la literatura pedagógica: los adolescentes tienen problemas en la escuela porque están “en una época de cambios” y

“tienen muchas inseguridades”, las familias tienen que “marcarles límites” pero que estén “consensuados con los hijos”. Los niños de hoy “no tienen límites”, por lo que en la adolescencia “se vuelven dictadores” y “por eso hay tantos problemas en la educación”. En cuanto a los castigos, “es muy importante la coherencia” en tres sentidos: que sean “razonables” (no dependientes del humor del momento), que sean “estables en el tiempo” y que coincidan entre ambos progenitores “aunque estén separados”. Finalizó aludiendo a los grupos de iguales, “muy importantes en la adolescencia” por lo que es primordial que la familia “sepa dónde y con quién se mueve su hijo”.

Durante esta reunión la disciplina del alumnado y la amenaza permanente de desviación escolar fueron los temas dominantes. Los discursos de los ponentes alternaron entre la imputación –más o menos explícita- de tales problemas a las conductas familiares, y los intentos de modificación de las mismas, transmitiendo pautas de crianza legítimas (el Jefe de Estudios y la Orientadora representaron casi idealmente cada una de estas posiciones, en una suerte de técnica del *poli bueno-poli malo*). En las posteriores entrevistas con algunos participantes, se hicieron referencias a este encuentro. Varios progenitores se mostraron molestos por el carácter acusatorio de algunas declaraciones o confesaron sentirse humillados, “porque se nos mete a todos en el mismo saco” de las familias supuestamente más anti-escolares.

Tras la orientadora, el investigador salió a la palestra a exponer el estudio y solicitar participantes. La tertulia finalizó con la directora recordando a los asistentes que firmasen la hoja de asistencia “para saber quién ha venido, pero sobre todo para saber quién no ha venido”. Al término de esta reunión inicial, el investigador asistió a la reunión entre los padres y uno de los tutores. Por puro azar, fue precisamente en la línea *especial* que concentra a los estudiantes más “difíciles”. Los progenitores presentes pertenecían con claridad a las clases populares, algunos de ellos a segmentos precarios. Asistieron la mitad de las madres, muchas acompañadas de hijos más pequeños y dos de ellas por sus maridos (aunque uno de ellos rechazó coger el documento de normas del centro que le entregó el profesor, aludiendo que “esas cosas las lleva mi mujer”). El tutor era un hombre joven que comenzó presentándose y repasando algunos temas de la reunión anterior –aunque suaviza lo comentado por el Jefe de Estudios sobre el absentismo, “se intentará siempre resolverlo con los padres antes de llamar a los servicios sociales”⁵⁹. Las madres preguntaron por los materiales necesarios, algunas por las relaciones de los hijos con el resto de la clase.

Al comentar los horarios, algunas madres señalaron que no coincidía con el de los otros cursos (hay menos asignaturas), y otra declaró que a su hija “le han dicho que está en la clase de los tontos”. Se creó entonces un momento bastante tenso, pues otras madres habían escuchado cosas similares en sus casas. El profesor llamó a la calma, admitiendo que “hay alumnos con dificultades” pero “esto no es diversificación, es un primero normal. El nivel lo marcará la propia clase”. Aunque el profesor trató de desviar el tema, las madres insistieron. Una de ellas preguntó por la distribución de las mesas, sospechando un vínculo entre la agrupación especial

⁵⁹ De hecho, en una reunión de coordinación de este centro, los profesores reprendieron a un compañero que siguió el protocolo de forma *inflexible*, avisando a los servicios sociales prematuramente antes de agotar todas las vías de contacto con la familia.

de las mismas y las características *especiales* del alumnado. Varias preguntaron si eso limitaría a los niños (“a lo mejor el mío podría dar más”). El tutor instó a los padres a “no ser competitivos” porque “siempre habrá distintos niveles”. Además, prosiguió comentando que la clase “en cierto sentido es un privilegio, hay menos alumnos y se usan pedagogías más modernas, cooperativas”. Finalizó la reunión de forma un tanto apresurada, recordando firmar la hoja de asistencia. Al contrario que en el Jorge Manrique, no hubo ninguna petición explícita a los progenitores para que colaborasen en la escolaridad filial (más allá de indicar los horarios de tutoría). Una vez las familias habían abandonado la sala, el profesor comentó al investigador, apenado, que “los padres tienen razón, pero no se les puede decir la verdad. En esta clase se trabaja con un material muy simplificado”.

Durante el próximo mes el investigador acudió semanalmente a las reuniones de coordinación de tutores del IES Alcázar. En este centro, tales reuniones giraban fundamentalmente alrededor de los problemas disciplinarios del alumnado, que parecían muy numerosos en primero de ESO. Como muestran otras investigaciones (Rujas, 2016, Castejón, 2018, Cerletti y Santillán, 2018), los agentes escolares vinculan tales problemas a *disfuncionalidades* familiares. Pero rara vez se plantea directamente que los obstáculos a la acción pedagógica tengan sus raíces directas en el estatus social parental⁶⁰. Las características señaladas como deficitarias apuntan más bien a aspectos morales: padres *ausentes*, *excesivamente autoritarios* o *permisivos*, *emocionalmente distantes* o con relaciones *conflictivas* entre ellos. En otros casos los problemas tendrían que ver con la estructura familiar: padres *muy jóvenes*, padres con *demasiados* hijos, otros familiares residiendo en el hogar, hijos a cargo de abuelos o tíos, etc. Menos frecuentes son las alusiones a la colaboración familiar con la escuela o al seguimiento efectivo de la trayectoria filial (la *implicación parental* en sentido “estricto”). No obstante, la percepción docente del grado de apoyo familiar tiene importantes efectos, como después veremos. Las categorizaciones docentes de las familias del alumnado y de sus hipotéticas influencias son de gran interés para la investigación, pero no nos extenderemos aquí en ellas. Servirán para ilustrar, en algunos aspectos, dinámicas de la relación familia-escuela analizadas en el apartado de Resultados.

5.1.3 IES García Lorca

El Instituto de Educación Secundaria García Lorca se encuentra en un municipio de mediano tamaño situado a unos treinta kilómetros de la capital. Se trata de una localidad tradicionalmente agraria, dedicada a la producción de algodón, uva y remolacha. La renta bruta per cápita del municipio (inferior a los doce mil euros) está por debajo de la media provincial y autonómica, y muy por debajo de la media nacional. El García Lorca es uno de los cinco institutos de educación secundaria del municipio. Está situado a las afueras del pueblo, flanqueado, a un lado, por terrenos de cultivo, al otro, por un descampado donde está prevista la construcción de nuevos bloques de viviendas. La barriada más cercana se encuentra a unos seiscientos metros del establecimiento, conectada a él mediante un camino asfaltado. De esa zona recibe el centro a la mayoría de su alumnado. Es un barrio alejado del casco histórico municipal, de pequeñas casas encaladas de uno o dos pisos y calles muy estrechas. Apenas hay

⁶⁰ Sólo en algunas ocasiones se aludía a la zona de residencia, cuando el alumno/a proviene de un entorno muy empobrecido, y sus problemas escolares se asocian a *malas compañías*.

comercios, a excepción de algunos ultramarinos y una cafetería. Concentra a la población más humilde de la localidad.

El García Lorca es un establecimiento pequeño, de ladrillo visto, construido a finales de la década de los noventa. Cuenta con dos plantas y un reducido patio exterior, su puerta principal accede a un porche de gran tamaño que hace las veces de patio de recreo. El interior está sobriamente decorado, con unas instalaciones bien cuidadas: gimnasio, laboratorio, aula de informática y una pequeña biblioteca. Los dos colegios adscritos al García Lorca están situados en la barriada antes mencionada, muy cerca del instituto. Se accedió al instituto mediante un antiguo profesor del mismo, que lo describió como un centro “de nivel muy bajo, con muchísimo fracaso escolar. Los pocos que acaban y siguen, suelen estrellarse en la FP o el bachillerato”. También comentó que el alumnado “viene mayoritariamente de clase baja, con poco nivel cultural”. En el Proyecto de Centro se describe el perfil *medio* del alumnado como “un adolescente rural de clase trabajadora”. Cuenta con tres líneas en el primer ciclo de la ESO, y dos líneas en el segundo ciclo. Esto quizás sea sintomático de la proporción de estudiantes que abandonan tempranamente o que son externalizados a PCPI o educación compensatoria en otros centros. El García Lorca no ofrece bachillerato ni ciclos formativos.

El acceso al centro se realizó a partir de un antiguo profesor del mismo. El Director se mostró abierto a la colaboración y, una vez más, recomendó acudir al Departamento de Orientación. El investigador se reunió con la Orientadora en la sala de profesores, donde pudo conversar con otros miembros del personal docente. La mayoría mostró cierto entusiasmo, y advirtieron que “en un pueblo la educación es muy distinta”. Al comentar que era un estudio sobre las familias del alumnado, los profesionales del centro hicieron referencia a la densidad de redes sociales entre las mismas: “aquí todos se conocen, y al final todo se sabe”. Tal impresión se reforzó en la reunión inicial con las familias. Mientras llegaban todos los padres (o más bien, todas las madres), el investigador esperó en la jefatura de estudios. Se percibía nerviosismo entre los profesores, una sensación de ser evaluados no vista en los otros dos institutos. En sus conversaciones, los docentes mantenían una distancia casi irónica con este fenómeno: “hoy hay que poner cara de simpático”, “hay que parecer el mejor tutor del mundo”. Los propios profesores rellenaban, antes de que llegasen las madres, las fichas de asistencia “porque luego las madres se lían y ponen el nombre del niño, o viene la abuela y pone el suyo”.

La reunión inicial se realizó en la biblioteca, dispuesta con varias decenas de sillas colocadas en filas. Tal y como se esperaba, la asistencia fue casi total. Como en el IES Alcázar, la abrumadora mayoría de asistentes fueron mujeres. Las pocas madres que no vinieron habían llamado por teléfono para excusar su asistencia por motivos laborales (la mayoría eran trabajadoras agrícolas “que como no pongamos la reunión un día de lluvia, difícil”). En consonancia con lo comentado por el profesorado, todas las familias parecían conocerse, las madres hablaban y se saludaban, a excepción de dos mujeres gitanas, que permanecieron de pie y separadas del resto. El único ponente en esta reunión es el Director, quién presentó un *power point* con un diagrama de flujos -poco legible- donde se resumía el Plan de Centro. Su discurso fue breve y en un tono totalmente informal, con múltiples referencias al papel de la familia: “aquí no se matricula un hijo, se matricula la familia entera”, “tenemos que remar en la misma dirección”, etc. Los protocolos de contacto del centro parecían ser muy informales (por ejemplo, no había horario fijo para las tutorías). El director escribió su teléfono personal en una pizarra para que

los padres que lo desearan contactasen con él directamente, repitiendo varias veces que “nos gusta ser un centro cercano, accesible, estamos abiertos a las críticas”. Finalizó su charla con una referencia implícita al alto abandono del instituto: “ojalá todo el mundo titulase, pero lo importante es tener un mínimo de formación, da igual que sea para un trabajo sencillo”. El instituto fue presentado como otorgador de una educación *integral*: “la enseñanza no es sólo lo académico, aquí también educamos como personas”.

Tras exponerse el proyecto de investigación, las familias fueron divididas para la posterior reunión con los tutores. Se asistió a la reunión de la línea A, cuya tutora era una joven profesora de francés. Comenzó haciendo referencia a su origen geográfico y social, provenía de una familia jornalera de un municipio cercano. Aún apoyando su discurso en un guión fotocopiado, su tono fue desenfadado y cercano. Las reuniones de tutorías en el centro no tienen horario fijo “las tenéis que pedir vosotros, dentro de un límite razonable”. Tras repartir un documento con las normas del centro, las fue comentando de una en una: justificación de las faltas, prohibición de teléfonos móviles, del tabaco, de salir a los pasillos entre clase y clase (cosa que los alumnos hacen mucho, según se comentaba en las reuniones de coordinación de tutores), necesidad de cuidar el material (las mesas y sillas están profusamente pintarrajeadas), etc. También incide en la necesidad de mirar la agenda, enseñar a los niños que una nota no es una amonestación (aunque los ejemplos que presentó como posibles notificaciones en la agenda eran, de hecho, amonestaciones). Remarcó que los exámenes no son todo, que los deberes y el comportamiento influirán en las calificaciones. En línea con el IES Alcázar –y al contrario que en el Jorge Manrique– relativiza la necesidad del trabajo en el hogar “mandamos pocos deberes, y además dejamos tiempo para que los hagan aquí”. Varias madres preguntaron por el AMPA (del que no se había comentado nada en la reunión anterior) y por la huelga estudiantil convocada.

Acabado este punto, la profesora comentó que la clase tiene “muchos problemas de comportamiento”, aunque “vamos a intentar que todos pasen de curso”. Al igual que el director, la profesora dejó entrever unas pobres expectativas académicas para el alumnado: “muchos me dicen que no estudian porque no les gusta el instituto, yo les digo que entonces estudien para acabar cuanto antes”, “muchos me dicen que no estudian porque quieren ser mecánicos, bueno, pues mejor estudiar y ser un mejor mecánico”. La noción de educación que parece manejarse en el centro no está ligado al acceso de itinerarios postobligatorios, si no a una formación *básica, para la vida*. Estos juicios se basan en una concepción pesimista de las capacidades del alumnado, como observé con bastante claridad en las reuniones de coordinación.

En este centro, la disciplina era el tema omnipresente de las reuniones. Los partes de conducta y las expulsiones son muy habituales. Al igual que en el IES Alcázar, esta problemática se liga con frecuencia al ambiente familiar, aunque con ciertas diferencias. En el IES Alcázar dominan las explicaciones basadas en la *desestructuración* familiar, en el IES García Lorca hay más referencias directas a la mala voluntad parental: los progenitores de muchos alumnos habrían dimitido de sus obligaciones, delegarían en el centro su deber de sancionar y disciplinar a los niños. También se acusa repetidamente a las familias de desinterés por la escuela, de sobreprotección a los hijos o de escasez de consumo cultural. La problematización de la familia aquí va más allá de los progenitores, alcanzando a primos y hermanos mayores, “malas

influencias” para sus parientes de menor edad⁶¹. Además, mientras en el IES Alcázar la definición del alumno *desviado* mezcla aspectos de aprendizaje y conductuales, en el IES García Lorca tales concepciones descansan protagónicamente sobre el comportamiento. Da la sensación de que un amplio sector del alumnado ha sido etiquetado como *no-educable* y la única salida que tiene el profesorado es mantenerlo bajo control mediante sanciones constantes⁶². Nuevamente, no nos extenderemos aquí en las concepciones docentes, que serán tratadas con más detalle en el apartado de Resultados.

5.2 Las familias participantes

En esta sección se exponen las características de los sujetos con los que se realizaron las entrevistas en profundidad. Se proporcionarán datos sobre la pertenencia de clase de la familia y sobre la trayectoria escolar del hijo. La pertenencia de clase se ha definido a partir de las categorías bourdieanas de capital cultural y económico, y teniendo en cuenta la posición en el mercado de trabajo de los cónyuges (propietaria o asalariada, con oficios manuales o no manuales). La teoría bourdieana parte del concepto de espacio social como espacio multidimensional. Además de la posición que se ocupa en las relaciones de producción económica, Bourdieu subraya la importancia de otros campos -especialmente el cultural- en la configuración de la estructura social (Bourdieu, 1989). Esta pertenencia simultánea de los individuos a distintos campos jerarquizados difumina las fronteras *objetivas* de clase (Baranger, 2004, pp.130-131). De ahí que su enfoque pueda resultar problemático para construir categorías bien delimitadas, más apropiadas para la investigación empírica. Sin embargo, su perspectiva teórica sobre el espacio social sido utilizada en otras investigaciones sobre la relación familia-escuela (Vicent y Maxwell, 2017, Lareau, 2000, Reay, 1998).

Tales estudios han integrado, de forma heterodoxa, los distintos *capitales* de la teoría bourdieana en una única dimensión de clase. La mayoría termina utilizando un modelo dicotómico, distinguiendo entre familias de clase obrera y de clases medias, aún cuando el análisis asuma la existencia de fracciones de clase dentro de los dos grandes grupos (y especialmente dentro de las clases medias, segmentadas en función de la *composición* de su capital). En esta tesis seguiremos un camino similar. Para determinar la posición específica de cada familia nos atenemos a la categoría profesional y al nivel escolar de los progenitores. En

⁶¹ En ello influye que muchos alumnos tienen hermanos y primos en otros cursos del propio centro. Según los docentes, parte de los grupos de pares del alumnado están organizados en torno al parentesco, especialmente los más anti-escolares (los profesores los llaman coloquialmente “clanes”).

⁶² Merchán (2005) presenta la relación pedagógica en el sistema escolar como un triángulo, cuyos vértices serían la *enseñanza* (transmisión de contenidos), el *examen* (evaluación diferencial del alumnado) y el *control* (sobre el comportamiento de los estudiantes). El peso de cada factor en la configuración de una relación pedagógica concreta variaría en función del tramo escolar, las características del docente, el valor del título, el origen social del alumnado, etc. Siguiendo este esquema, podemos decir que en el IES García Lorca el *control* tiene total prioridad sobre la *enseñanza* y el *examen*.

síntesis, hablaremos por un lado de **clases medias y superiores**, y por otro, de **clase obrera, clases trabajadoras o clases populares**.

Entre las primeras, hemos incluido fundamentalmente a familias de clases medias cultivadas (los progenitores tienen ocupaciones profesionales y estudios universitarios), y familias de la pequeña burguesía (dueños de negocios, con estudios medios académicos o superiores). Un caso ha sido encasillado como clase media *técnica* (progenitor con una ocupación cualificada no manual y estudios técnicos superiores) y otro caso como clase superior (progenitora con ocupación directiva, dueña de varias empresas, con estudios universitarios de segundo ciclo). Las familias restantes –la mitad de la muestra– han sido catalogadas como clase obrera. Aunque existen ciertas divergencias entre las mismas, tienen en común el no poseer titulaciones más allá de la secundaria inferior (la mayoría tiene estudios primarios o inferiores) y el trabajar en oficios manuales (excepto un caso, auxiliar administrativo). Un caso excepcional ha sido catalogado como *desclasamiento* (madre inmigrante con estudios superiores, pluriempleada en oficios de baja remuneración).

De las 30 entrevistas, una se realizó conjuntamente a ambos cónyuges, seis a progenitores varones y las restantes veintitrés a mujeres. La feminización de la muestra es un efecto de la propia feminización de las labores de *implicación parental*, un fenómeno ampliamente señalado por la literatura (Reay, 1998, Weininger y Lareau, 2003, de Carvalho, 2004, Hornby y Lafaelle, 2011). Esta feminización no es independiente del estatus social: en las clases cultivadas, los hombres asumen más tareas relacionadas con la escolaridad filial, en especial las más “públicas” (como acudir a los centros). En este sentido, la mayoría de asistentes a las tres Reuniones Iniciales con las Familias fueron mujeres. Pero la proporción de hombres fue sensiblemente más alta en la reunión del IES Jorge Manrique, el de composición social más acomodada. Un patrón similar sucedió en las reuniones de tutoría observadas. A todas las reuniones con familias de clase media acudieron ambos progenitores. En las de clase obrera, sólo en un caso acudieron madre y padre.

A continuación se presentan los dieciocho sujetos que participaron en las entrevistas abiertas. Seguiremos la misma estructura de presentación para cada caso. Primero: género, trayectoria laboral y nivel escolar de la persona entrevistada. Segundo: ocupación y nivel escolar del cónyuge. Tercero: número de hijos y trayectoria escolar de los mismos, enfatizando las posibles alteraciones con el paso de la etapa primaria a la secundaria. Cuando hay más de un hijo, se comenzará siempre por el hijo a partir del cual se ha contactado con la persona entrevistada, esto es, el que se encuentra en 1º de ESO al comienzo de la investigación. Aunque disponemos de información sobre los hermanos (relevante en algunos casos por su potencial comparativo), las entrevistas se centraron en la gestión de la escolaridad del menor que acaba de comenzar la etapa secundaria. La edad de los hijos se presenta como un intervalo de dos cifras: la primera es la edad que tenían en el primer momento de contacto, la segunda cifra es la edad que tenían cuando se realizó la segunda entrevista.

Las familias serán enumeradas con la etiqueta de “Familia de” y el nombre de la persona entrevistada, junto con el nombre del centro a partir del cual fue contactado. Como apunte nemotécnico, a los participantes de clases medias y superiores se les ha asignado un nombre que comienza por consonante, y a los de clase obrera un nombre que comienza por vocal.

Familia de Mercedes. Clase media cultivada. IES Jorge Manrique.

Entrevistada: mujer, carrera de investigación académica, trabajó como profesora de secundaria y actualmente ejerce como profesora de universidad. Estudios superiores universitarios. Su padre era un técnico intermedio en una planta de energía, su madre fue ama de casa. Vive en una zona residencial de una ciudad dormitorio.

Cónyuge: Profesor de universidad, estudios superiores universitarios.

Un hijo y una hija. El hijo menor (12-14 años) finaliza primaria con muy buenas notas, en primero de ESO suspende por primera vez una asignatura (francés) que luego recupera. En segundo de ESO va con 3-4 suspensos en las evaluaciones intermedias, aunque el resto de asignaturas con buenas notas. Los profesores lo consideran un niño inteligente aunque podría dar más de sí. La hija mayor (19-21 años) tuvo una trayectoria excelente, actualmente estudia Bellas Artes en la universidad.

Familia de Concha. Pequeña burguesía. IES Jorge Manrique.

Entrevistada: mujer, ama de casa durante más de diez años, actualmente es propietaria de una gestoría. Estudios superiores profesionales (FP2). Su padre poseía una pequeña empresa del sector de la construcción, su madre fue ama de casa. Vive en un barrio de clase media, muy cerca del instituto.

Cónyuge: trabajó como economista para la administración pública, perdió el empleo y creó una gestoría, de la que ahora es propietario junto a su mujer. Estudios superiores universitarios.

Dos hijas. La hija mayor (12-14 años) finaliza primaria con muy buenas notas, continúa con una trayectoria excelente durante el primer ciclo de secundaria (casi todo sobresalientes y notables). Alumna *ideal*, delegada de clase, muy querida por el profesorado. La hija menor (10-12 años) está finalizando primaria con buenas notas, aunque muestra una peor disposición al trabajo escolar (los profesores han avisado que a veces no lleva los deberes hechos).

Familia de Raquel. Clase media cultivada. IES Jorge Manrique.

Entrevistada: mujer, ingeniera medioambiental, trabaja en una empresa de gestión de residuos. Estudios superiores universitarios. Su padre era un pequeño propietario agrícola, su madre trabajó de administrativa en una fábrica. Vive en una zona residencial de una ciudad dormitorio.

Está separada del padre de sus hijos. Su ex cónyuge es abogado, con estudios superiores universitarios.

Dos hijas y un hijo. La hija mayor (12-14 años) finaliza primaria con muchos problemas, hubo constantes amenazas de repetición de curso. En primero de ESO, se *estrella* en la primera evaluación con 7 suspensos, y va mejorando en las siguientes (finaliza el curso con sólo matemáticas suspendidas). En segundo de ESO va con 2-3 suspensos y el resto de asignaturas con aprobados bajos. Los profesores destacan que, pese a sus dificultades, muestra buena

voluntad escolar y buena conducta. El hijo mediano (9-11 años) y la hija menor (6-8 años) están en primaria con buen rendimiento, aunque con ciertos problemas de comportamiento.

Familia de Pedro. Pequeña burguesía. IES Jorge Manrique.

Entrevistado: hombre, propietario de una empresa del sector de la construcción. Estudios medios académicos (BUP), posteriormente se especializó como topógrafo mediante cursillos ofertados por la administración. Trabajó como técnico topógrafo en una empresa pública, hasta que pierde su empleo y constituye su actual empresa. Su padre fue maestro de obra en una constructora, su madre ama de casa. Vive en un barrio de clase media, a cierta distancia del instituto.

Cónyuge: trabajó como ama de casa cuando los hijos eran más pequeños, actualmente es propietaria de una tienda de ropa femenina. Estudios medios académicos (BUP).

Un hijo y una hija. La hija menor (12-14 años) finaliza primaria con muy buenas notas. Durante el primer ciclo de la ESO sus notas bajan un poco, con algún suspenso puntual que luego recupera. Buena voluntad escolar según el profesorado. El hijo mayor (14-16 años) promociona de tercero a cuarto de la ESO, con calificaciones similares.

Familia de Juan. Clase media cultivada. IES Jorge Manrique.

Entrevistado: hombre, comenzó trabajando como profesor en distintas academias, actualmente es profesor de secundaria, en un centro privado concertado. Estudios superiores universitarios. Su padre fue empleado de banca, su madre ama de casa. Vive en un barrio de clase media, muy cerca del instituto.

Cónyuge: Profesora de primaria. Estudios superiores universitarios.

Un hijo (12-14 años). Finalizó primaria con ciertas dificultades, derivadas de problemas con la lectoescritura. En primero de ESO suspende 1-2 asignaturas en las evaluaciones intermedias, que consigue recuperar. En 2º de ESO va con 5 suspensos y notas bajas, aunque su comportamiento no es *disruptivo*, en opinión de los docentes.

Familia de Amina. Desclasamiento. IES Jorge Manrique.

Entrevistada: mujer, inmigrante, trabajó en su país como profesora de historia en una escuela pública. No le reconocen su titulación, aquí compagina un empleo de auxiliar de guardería con trabajos esporádicos como niñera. Estudios superiores universitarios. Su padre era jefe de cocina en un restaurante, su madre era repostera. Vive en un barrio de clase media, lejos del instituto.

Está separada del padre de sus hijos, con el que ni ella ni los hijos guardan relación alguna. Llegaron juntos a España, él trabajaba de taxista.

Un hijo y una hija. El hijo menor (12-14 años) finaliza primaria sin excesivos problemas, aunque su rendimiento y comportamiento empeoran sensiblemente en la ESO. Finaliza el primer curso con 4 suspensos en la última evaluación, promocionando *in extremis*. En segundo de ESO va con 5 suspensos y el resto aprobados bajos. Tiene constantes enfrentamientos con los

profesores. La hija mayor (21-23 años) ha tenido una buena trayectoria, estudió Filología en la universidad.

Familia de Lucia. Clase superior. IES Jorge Manrique.

Entrevista de sustitución (sólo se realizó en la segunda fase).

Entrevistada: mujer, comenzó trabajando como subdirectora en una multinacional del sector del marketing. Actualmente es dueña de una empresa de formación y asesoramiento laboral y de una clínica de psicología. Estudios superiores universitarios (cursó psicología y se especializó con un máster de empresariales). Su padre era el dueño de una red de clínicas ópticas, su madre ama de casa. Vive en un chalet en una ciudad dormitorio.

Está separada del padre de su hijo. Su ex cónyuge es periodista, con estudios superiores universitarios.

Un hijo (13 años). Finalizó la primaria sin suspender nada, pero con aprobados bajos en casi todas las asignaturas. Continúa igual en el primer ciclo de la ESO, aunque sin dificultad para promocionar. Los profesores advierten ciertos problemas de comportamiento y poca disposición al trabajo escolar.

Familia de Mariana. Clase media cultivada. IES Alcázar.

Entrevistada: mujer, ha trabajado siempre como ama de casa. Estudios superiores universitarios. Su padre y su madre eran maestros de primaria. Vive en un barrio de clase media, cerca del instituto.

Cónyuge: arquitecto técnico. Estudios superiores universitarios.

Una hija (12 años). Finalizó la primaria sin problemas y con buenas notas. Mantiene la misma tendencia en primero de ESO. Los profesores la consideran una alumna por encima de la media con muy buena voluntad escolar. No hubo entrevista en la segunda fase (imposibilidad de contactar).

Familia de Ana. Clase obrera. IES Alcázar

Entrevistada: mujer, empezó a trabajar como dependienta en una empresa de muebles, actualmente es empleada de hogar. Estudios primarios (EGB). Comenzó el BUP pero lo abandonó al segundo año. Su padre era alfarero. Su madre fue ama de casa durante años, pero comenzó a trabajar como empleada de hogar por problemas económicos. Vive en un barrio obrero, a cierta distancia del instituto.

Cónyuge: fontanero, actualmente desempleado. Estudios primarios.

Tres hijas. La hija mediana (12-14 años) finalizó la primaria con notas excelentes. En el primer ciclo de secundaria ha continuado con buenas calificaciones, excepto por suspensos esporádicos en matemáticas. Los profesores destacan su buen comportamiento. La hija mayor (15-17 años) cursó la ESO sin excesivos problemas –suspensos esporádicos que después recuperaba- y ahora cursa bachillerato de humanidades. La hija menor (3-5 años) cursa educación infantil.

Familia de Elena. Clase obrera. IES Alcázar.

Entrevistada: mujer, empezó a trabajar como cajera en un supermercado. Actualmente es empleada de hogar. Estudios primarios incompletos (abandonó antes de finalizar sexto de EGB). Su padre era un obrero manual pluriempleado: trabajaba en una herrería por la mañana y por la tarde en la construcción. Su madre era ama de casa. Vive en una barriada conocida por su conflictividad y su alto nivel de pobreza, lejos del instituto.

Cónyuge: dependiente en una joyería, actualmente desempleado. Estudios primarios.

Dos hijos. El hijo menor (12 años) tuvo muchos problemas en primaria, repitió sexto curso y finalizó con adaptaciones curriculares. En primero de ESO va muy mal. Los profesores señalan graves problemas de aprendizaje y comportamiento *disruptivo*. No hubo entrevista en la segunda fase (negativa explícita de la madre). El hijo mayor (17 años) cursa un bachillerato de ciencias sociales.

Familia de Inés. Clase obrera. IES Alcázar.

Entrevistada: mujer, empleada de hogar. Estudios primarios incompletos. No obtuvo el graduado de EGB y comenzó formación profesional en peluquería, que abandona el primer año. Su padre era pescador, se prejubiló por invalidez. Su madre sigue trabajando como empleada de hogar. Vive en un barrio obrero, en una zona con importantes niveles de pobreza, lejos del instituto.

Cónyuge: transportista. Estudios primarios.

Dos hijas. La hija mayor (12-14 años) finaliza la primaria con dificultades, con calificaciones bajas y suspensos esporádicos. En primero de ESO va con 1-2 suspensos en las evaluaciones intermedias y aprobados bajos, aunque promociona sin problemas. En segundo de ESO mejora, sin suspensos y con notables en varias asignaturas. El profesorado destaca su responsabilidad, esfuerzo y buena voluntad escolar. La hija menor (9-11 años) tiene notas intermedias en primaria, con ciertos problemas de comportamiento.

Familia de Pablo y Gracia. Clase media técnica. IES Alcázar.

La primera entrevista se realizó conjuntamente a ambos cónyuges. La segunda sólo a la madre. Viven en una urbanización cerrada dentro de un barrio obrero, cerca del instituto.

Padre: delineante industrial de formación. Ocupó distintos cargos administrativos y semi-directivos en una empresa de telecomunicaciones, actualmente está desempleado. Estudios superiores profesionales (FP2). Su padre era sargento de la guardia civil, su madre ama de casa.

Madre: trabajó como empleada de hogar unos años hasta que se casó, actualmente es ama de casa. Estudios primarios. Tras graduarse en EGB, comienza formación profesional en estética pero la abandona sin obtener el título. Su padre era obrero manual en un taller de desguace, su madre ama de casa.

Dos hijas y un hijo. El hijo y la hija menor son mellizos (12-14 años) con trayectorias escolares muy distintas. Ella finaliza la primaria sin problemas y continúa con buenas notas en el primer ciclo de la ESO (media de notable). Él finaliza la primaria con muchísimas dificultades y amenazas constantes de repetición. En primero de ESO va con 4-5 suspensos en las evaluaciones intermedias, aunque consigue promocionar (con 2 suspensos y calificaciones bajas). En segundo de ESO va igual. Los profesores señalan problemas graves de comportamiento. La hija mayor (15-17 años) finalizó la ESO sin muchos problemas, aunque con aprobados bajos. Comenzó un bachillerato de ciencias sociales, pero, tras suspender casi todas las asignaturas en la segunda evaluación, quiere abandonarlo.

Familia de Adela. Clase obrera.

Entrevistada: mujer, comenzó trabajando como dependienta en una alimentación, actualmente es cocinera en un cuartel del ejército. Estudios primarios. Comenzó a cursar formación profesional, pero la abandona tras dos años. Su padre era cocinero, su madre ama de casa. Vive en un barrio obrero, en una zona con importantes niveles de pobreza, lejos del instituto.

Cónyuge: transportista. Estudios primarios.

Una hija y un hijo. La hija mayor (12 años) finaliza primaria con buenas notas y continúa igual en los primeros momentos de la ESO. Los profesores destacan su buen comportamiento. No hubo entrevista en la segunda fase (la madre no se encontraba en la ciudad). El hijo menor (10 años) cursa educación primaria con buenas notas aunque peor disposición.

Familia de Antonio. Clase obrera

Entrevistado: hombre, auxiliar administrativo, actualmente trabaja para un sindicato. Estudios medios académicos (finalizó el BUP y abandonó en COU). Su padre era contable en una empresa de copistería, su madre ama de casa. Vive en una urbanización cerrada dentro de un barrio obrero, cerca del instituto (son vecinos de Pablo y Gracia).

Cónyuge: auxiliar administrativa en una clínica. Estudios medios académicos (BUP).

Una hija y un hijo. El hijo menor (12-14 años) acaba primaria sin problemas graves, aunque las calificaciones no son muy altas. Su rendimiento desciende al entrar en secundaria, con cuatro suspensos en la primera evaluación. Las recupera en las siguientes y promociona "limpio" al segundo curso. En segundo de ESO repite el patrón: fue con cuatro asignaturas suspensas en la primera evaluación, las recupera todas menos una en la última evaluación. El profesorado lo considera un alumno capaz, pero muy disperso y que podría dar más de sí. La hija mayor (15-17 años) finaliza la ESO sin repetir pero con bastante esfuerzo (siempre tiene 3-4 asignaturas que recuperar) y cursa un bachillerato de ciencias sociales.

Familia de Isabel. Clase obrera. IES Alcázar.

Entrevistada: mujer, comenzó trabajando de dependienta en una tienda de ropa, después como celadora y actualmente es cocinera en un colegio de primaria. Estudios medios

profesionales (FP1). Su padre era conductor de ambulancia, su madre era peluquera. Vive en un barrio obrero.

Cónyuge: empezó a trabajar como técnico de gas natural, actualmente es comercial. Estudios medios profesionales (FP1).

Un hijo y una hija. El hijo mayor (12-14 años) comienza la primaria sin problemas pero empieza a empeorar en los últimos cursos. No suspende, pero sus calificaciones bajan y el profesorado advierte problemas de concentración y poca disposición escolar. En primero de ESO empieza a suspender 1-2 en las evaluaciones intermedias y acaba con 6 asignaturas suspensas. Recupera todas menos una y promociona. En segundo de ESO va con 6 suspensos y el resto aprobados bajos. Los profesores lo consideran un alumno desobediente y que no muestra interés. La hija menor (11-13 años) finaliza la primaria con buenas notas y en el primer curso de la ESO lleva media de notable.

Familia de Ester. Clase obrera. IES Alcázar.

Entrevista de sustitución (sólo se realizó en la segunda fase).

Entrevistada: mujer, comenzó trabajando como camarera, después como recepcionista en un parque de atracciones y actualmente es ama de casa. Estudios medios profesionales (FP1). Su padre era taxista, su madre era ama de casa. Vive en un barrio obrero.

Cónyuge: empezó en la fontanería, actualmente trabaja como montador mecánico en el sector de la aeronáutica. Estudios medios profesionales (FP1).

Un hijo y una hija. El hijo mayor (14 años) tiene una trayectoria excelente en primaria. Continúa con buenas notas en secundaria (casi todo notables y sobresalientes). La hija menor (12 años) también finaliza primaria con buenas calificaciones.

Familia de Olga. Clase obrera. IES García Lorca

Entrevistada: mujer, comenzó trabajando como jornalera, actualmente es operaria en una imprenta. Estudios primarios (se graduó en EGB, comenzó BUP y lo abandonó al primer año). Su padre era jornalero, y actualmente trabaja como operario en la misma imprenta que ella. Su madre es ama de casa. Vive en un barrio obrero, cerca del instituto.

Está separada del padre de su hijo. Su ex cónyuge es peón albañil, con estudios primarios incompletos.

Un hijo (12-14 años). Tuvo una trayectoria difícil en primaria, con suspensos frecuentes. En primero de ESO suspende casi todo y no promociona. Repitiendo curso lleva cinco suspensos y el resto de asignaturas con aprobados bajos, aunque su tutora sostiene que ha mejorado un poco. Los docentes lo consideran un niño sin problemas graves de conducta, pero con muchas dificultades de aprendizaje (se va a proponer a la madre *desviarlo* a FP Básica cuando acabe el primer ciclo de la ESO).

Familia de Ángela. Clase obrera. IES García Lorca.

Entrevistada: mujer, camarera en un restaurante. Estudios primarios. Sus padres regentaban un tabanco. Vive en un barrio obrero, cerca del instituto.

Cónyuge: agricultor. Estudios primarios incompletos.

Dos hijos. El hijo mayor (12 años) tuvo algunas dificultades en primaria, pero consigue promocionar todos los cursos. En primero de ESO va algo mejor: sólo suspende matemáticas, aunque el resto de sus notas son bajas. Los profesores creen que no se esfuerza lo suficiente y que no muestra interés, aunque no es considerado un alumno especialmente *disruptivo*. El hijo menor (10 años) va muy mal en primaria, con cinco suspensos y amenaza de repetición. No hubo entrevista en la segunda fase (imposibilidad de contactar).

ANEXO1. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

BLOQUE 1: BIOGRAFÍA. Origen e itinerario de clase y conformación de la familia

- Lugar de nacimiento y primeros años. Trayectoria escolar-laboral de progenitores
- Trayectoria escolar-laboral propia
- Trayectoria escolar-laboral de cónyuge y familiares cercanos (hermanos principalmente)
- Conformación del hogar: cómo se conoció al cónyuge, momento y decisión/circunstancias del lugar de residencia (actual y pasados), momento y decisión/circunstancias de tener hijos

BLOQUE 2: TRAYECTORIA ESCOLAR DEL MENOR. Se trató de obtener una exposición secuencial del fenómeno, comenzando por los primeros años del menor. Nos centramos en el hijo que está en el curso estudiado, secundariamente en los hermanos cuando los hay.

- Guardería/pre-escolar
- Aprendizaje de lecto-escritura
- Acceso a la educación primaria. Elección de centro: Motivos de selección y descarte
- Primeros años: Asignaturas que le gustaban y que no le gustaban, qué contaban de él o ella los profesores (preguntas de aproximación indirecta al rendimiento)
- Evolución de las calificaciones con el paso de los cursos
- Acceso a la educación secundaria. Elección de centro: Motivos de selección y descarte

A partir del relato, tratar de introducir:

- Si tiene dificultades ¿por qué? ¿Qué se hace? ¿Es efectivo?

BLOQUE 3: INVERSIÓN ESCOLAR EN EL HOGAR

- Deberes para casa:
 - * Ayuda
 - * Vigilancia
 - * Regulación (de tiempos, espacios, verificación del trabajo realizado)
 - * Opinión/Posición frente a ellos
 - * Evolución de las prácticas a lo largo de los cursos
- Conversaciones con el menor sobre la escuela
- Externalización: academias, profesores particulares, etc.
- Expectativas académicas-profesionales para el menor

- Aspiraciones académicas-profesionales para el menor⁶³
- Itinerarios y materias optativas seleccionadas: Quién lo decide, cómo y por qué
- Efectos percibidos de los comportamientos parentales sobre la conducta/rendimiento del menor
- Posición frente a este tipo de comportamientos ¿son legítimos? ¿En qué circunstancias?

BLOQUE 4: RELACIÓN FAMILIAR CON EL CENTRO

- Contacto con el cuerpo docente: Quién lo hace (padre o madre), cómo (trámites de contacto), cuándo (solicita el centro o iniciativa de la familia) y por qué
- Contenido de estas reuniones y experiencia en ellas
- Profesores concretos: relaciones con ellos e impresión general, por qué (introducir a partir de experiencias del menor)
- Efectos percibidos/utilidad de estos contactos
- Relaciones formalizadas: AMPA, Consejo Escolar, participación esporádica

BLOQUE 5: MODELOS DE CRIANZA Y SOCIALIZACIÓN

- Sistema de sanciones y recompensas: Cómo y por qué. Relación del sistema de sanciones con la escolaridad filial
- Pautas de consumo. Qué piden, cuándo se les da y por qué. Relación de las pautas de consumo con la escolaridad filial
- Control de la televisión, teléfono, ordenador, etc.
- Grupo de iguales, red de relaciones del menor
- Actividades extraescolares y tiempo de ocio

BLOQUE 6: PERCEPCIONES GENERALES EN TORNO A LA INFANCIA Y LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

- Papel de la familia y papel de la escuela en la socialización filial
- ¿Cómo ha cambiado la infancia? ¿Cómo han cambiado las relaciones familiares?
- ¿Cómo ha cambiado la escuela? Percepciones generales del sistema educativo

⁶³ Por expectativas entendemos el futuro más probable que imagina el entrevistado para sus hijos. Por aspiraciones entendemos el futuro deseado del entrevistado para sus hijos.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6. INTRODUCCIÓN

Los Resultados de la presente investigación han sido organizados en dos grandes Capítulos. El **Capítulo I. Implicación familiar en lo escolar: determinantes y estrategias simbólicas** revisaremos las labores efectivas de *implicación parental* y las pondremos en relación con las estrategias de presentación de los sujetos participantes. Dedicaremos un primer apartado a los procesos de elección de centro. Después, analizaremos los principales elementos que configuran la relación familiar cotidiana con la escolaridad. Detallaremos y explicaremos la variabilidad en los comportamientos familiares de inversión escolar en el hogar y en las formas de relación entre los progenitores y los profesores de sus hijos. En los últimos apartados del capítulo, entraremos en las estrategias discursivas parentales, analizando como se interpretan y justifican estas prácticas. Este orden expositivo no es neutral: como veremos, buena parte de los discursos parentales alrededor de la escolaridad tienden a ajustarse a los comportamientos efectivos. Esto es, la mayoría de progenitores construyen su discurso para defender sus prácticas posibles, dada una serie de condicionantes más o menos *objetivos*. Si bien, para una minoría de familias es difícil articular las conductas parentales con las concepciones legítimas sobre la relación familia-escuela. Esto provoca diversas tensiones, que exigen el empleo de otro tipo de argumentos. Exploraremos a fondo ambas situaciones.

En el **Capítulo II. Transiciones a la educación secundaria y transformaciones de la implicación parental** accederemos en detalle a cómo se modifican las prácticas escolares familiares con el crecimiento de los hijos y su entrada en la etapa secundaria. Esta parte de la investigación toma un enfoque específicamente dinámico, analizando la “implicación parental” como un *proceso*. Para captarlo, procederemos fundamentalmente al análisis comparativo longitudinal entre el primer y el segundo ciclo de entrevistas. La observación etnográfica también nos proporcionará evidencias muy pertinentes, pues lo que acontece en los centros resulta de evidente interés para explicar los cambios en las actitudes familiares ante la escuela (buena parte de la labor etnográfica se realizó cronológicamente entre el primer y el segundo contacto con los progenitores). El paso a la etapa secundaria supone un cambio en las posibilidades parentales de intervenir en la escolaridad, trastocando la conducta familiar ante la escuela –y modificando con ello sus argumentaciones-. En algunos casos se tratará de una continuación, más o menos accidentada, de las posiciones prácticas y discursivas ante la escuela durante la etapa primaria. En otros casos encontraremos modificaciones sustanciales de las prácticas, que llevarán a importantes matizaciones en los discursos previos. Veremos que tales alteraciones están ligadas a cambios en las *condiciones de posibilidad* de las estrategias de inversión escolar. Contar con datos longitudinales de las mismas unidades familiares proporciona una magnífica oportunidad para observar y explicar tales procesos.

La naturaleza de la presente tesis conlleva algunas dificultades a la hora de exponer los resultados. Esta investigación obtiene evidencias de distintos contextos -la escuela, el hogar- para explicar un proceso longitudinal en el que participan diferentes actores -progenitores, hijos, docentes-. Los distintos elementos que constituyen el objeto de estudio (prácticas parentales en el hogar, posiciones discursivas ante la *implicación*, relación familiar con el centro, evolución de todo ello con el cambio de etapa) no pueden explicarse de forma aislada. En buena medida, son elementos interdependientes. Así, los discursos parentales sobre la escuela están en relación con sus comportamientos efectivos en el hogar, estas prácticas

influyen en el tipo de relación que se desarrolla con el cuerpo docente, tal relación incide en cómo evolucionan las disposiciones escolares familiares con el avance de los cursos, etc. Aunque se ha dividido la exposición en apartados temáticos, los entresijos de la relación familia-escuela y su evolución han de entenderse de un modo global. Captar estas dinámicas de interacción obliga al investigador a volver, ocasionalmente, sobre evidencias ya presentadas para explicar otros resultados. Creemos que este procedimiento, con sus defectos, ofrece conclusiones más certeras e interesantes que el cruce descontextualizado de variables dependientes e independientes. Intentaremos, a lo largo de ambos capítulos, remarcar el carácter multidireccional de la causalidad sin que ello resulte reiterativo al lector.

7. CAPÍTULO I. IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LO ESCOLAR: DETERMINANTES Y ESTRATEGIAS SIMBÓLICAS

7. 1 Percepción de los institutos y lógicas de selección

La elección, por parte de los progenitores, del centro escolar en el que estudiarán los hijos es un fenómeno que ha recabado bastante atención en la sociología de la educación, incluida la española (Alegre Canosa, 2010, Olmedo Reinoso, 2007). Se trata de una forma de “relación familia-escuela” particular, en tanto no es una práctica parental sostenida en el hogar ni supone un acercamiento a los agentes escolares. Es, más bien, una elección de consumo de un determinado producto en un momento concreto. Pese a su carácter relativamente alejado de nuestro objeto de estudio, se incluyó como tema a tratar en las entrevistas abiertas. En parte por su importancia en la literatura previa, en parte porque las lógicas en juego tras la selección de centro podrían estar vinculadas con otras dimensiones de la relación familia-escuela.

En este apartado nos aproximamos al proceso de la elección de centro⁶⁴ de las distintas familias entrevistadas y cómo se relacionan con ciertas características de estas. Además, mediante estos discursos podemos entrever cómo se perciben los establecimientos y cómo se definen los *buenos colegios*. Las investigaciones previas han resaltado la influencia del origen social familiar en estos procesos (Orellana y Bellei, 2017, Van Zanten, 2007). A riesgo de simplificar, tales estudios muestran que los progenitores menos escolarizados privilegiarían *sencillamente* la proximidad del centro. Mientras, las familias de estatus superiores podrían obtener más y mejor información de la oferta educativa, merced de sus redes personales y su mayor afinidad a la cultura escolar. Sin embargo, aunque en estas clases se realizaría una selección más reflexiva, las investigaciones muestran que la composición social (y étnica) del alumnado suele ser el determinante a la hora de elegir escuela.

El análisis de nuestros datos confirma parcialmente los hallazgos de la literatura previa, especialmente en cuanto a la mayor capacidad de las clases superiores para evaluar las opciones existentes. Varias de las madres de mayor estatus, por ejemplo, comentaban haber visitado varios de los centros disponibles y haberse entrevistado con el personal directivo (sobre todo al elegir los institutos cuando los hijos han tenido dificultades en primaria). Otras remarcaban la posición del centro en los *rankings* de notas medias en las Pruebas de Acceso a la Universidad. También era habitual acudir a familiares y amigos con ocupaciones dentro del sistema escolar (profesores, generalmente, aunque en un caso se trataba de un “amigo que trabajaba en la inspección”). Pero al margen de estas maniobras y de su relación con los recursos de clase, algunos de los institutos en los que se realizó el trabajo de campo presentan particularidades relevantes para entender por qué las familias optan por ellos y cómo son percibidos.

⁶⁴ Contamos con información tanto del proceso de selección de los colegios de primaria como de los institutos (nos centramos en estos últimos). Las lógicas en juego en cada caso son similares, con una excepción: a la hora de elegir instituto, los hijos e hijas, más crecidos, pueden *tener algo que decir*.

El IES Jorge Manrique es un centro de reconocido prestigio dado su alto nivel de exigencia. Este es un argumento que los progenitores esgrimen siempre en primer lugar para justificar su elección: *su fama le precede*, pues el centro es relativamente famoso en la ciudad. La titularidad pública del centro también se señala como factor, en algunos casos por motivos explícitamente ideológicos –en una abierta defensa de la enseñanza pública-. En los discursos parentales, esta combinación de características (instituto *público* y *exigente*) se opone sistemáticamente a los centros privados. Frente al elitismo de estos, el Jorge Manrique sería diverso y abierto. Frente a las facilidades otorgadas por la escuelas privadas –donde “se inflan las notas” o “se paga por el título”- el Jorge Manrique sería justo y meritocrático. Así, para los progenitores de este centro, la presentación y justificación del instituto entronca con una estrategia de distanciamiento frente a *otras* familias que optan por la enseñanza privada (que muchas veces son ejemplificadas mediante parientes o amigos de extracciones sociales similares a las suyas). Estas serían familias temerosas y sobreprotectoras, que impiden a los hijos “conocer el mundo exterior”. La elección del Jorge Manrique se convierte, en el discurso de estos padres, en toda una declaración de intenciones: de inculcación de responsabilidad y esfuerzo a los hijos⁶⁵ y como apuesta por la pluralidad.

Pero las menciones a la composición social también funcionan –más tímidamente- en sentido contrario. A las familias no se les escapa que, en comparación con los centros públicos, el alumnado del Jorge Manrique proviene sobre todo de estratos sociales acomodados. En algunos momentos de las entrevistas el centro no se contrapone a la enseñanza privada sino a *otros* centros públicos, etiquetados de “conflictivos” o “marginales”. El distanciamiento entonces, es doble. Los progenitores que eligen el centro no serían padres prejuiciosos y controladores, pero tampoco familias problemáticas y anti-escolares⁶⁶. Como instituto *público* pero *exigente*, *diverso* pero no *marginal*, el Jorge Manrique tendría la virtud de encarnar el justo punto medio:

Es un centro que abunda... bueno, gente de nivel medio... medio alto. Aunque hay de todo. Hablan mucho de la integración, del apoyo a los demás, hablan de que todos somos diferentes, todos tenemos unas circunstancias, unas causas ¿no? Hay marroquíes, la mejor amiga de mi hija es marroquí. Sus padres son profesores universitarios, pero ella es marroquí (...). Hay muchos niveles y muchas mezclas, hay niños adoptados, de un sitio, de otro, de China, de Perú. Es decir, hay mucha mezcla, y eso es súper importante, para que un niño vea que el que viene de la otra parte del mundo, igual que yo, tiene las mismas necesidades que yo y los mismos gustos que yo, o sea, me encanta (Concha, IES Jorge Manrique, pequeña burguesía, trayectoria filial alta-estable, 1ª entrevista).

El IES Alcázar se encuentra en una zona rodeada de barriadas con muy distinto nivel socioeconómico, con un alumnado relativamente heterogéneo. Por su emplazamiento y

⁶⁵ Aunque estas concepciones pueden alterarse con la trayectoria filial. En casos de bajos rendimientos, los progenitores llegan a cargar con cierta dureza contra el “excesivo nivel” del instituto. Incluso un progenitor (Juan) planteó a su hijo el cambio de centro ante sus malas notas.

⁶⁶ Esta ambivalencia discursiva sobre la segregación-inclusión educativa ha sido identificada por otros analistas que tratan la relación con la escuela de las clases medias. La socióloga Ellen Brantlinger (2003, Brantlinger y Majd-jabbari, 1998) ha trabajado en detalle esta perspectiva.

composición social, las percepciones del centro y las lógicas de selección parental son sustancialmente diferentes entre los entrevistados de clase obrera y los de clase media. Para estos últimos supone una elección *de riesgo*, pues definen habitualmente al centro como “problemático” y con “poca disciplina”. En estas acusaciones juegan un papel esencial versiones vulgarizadas de las teorías del déficit (incluida la *implicación parental*) pues tales conflictos no se achacan directamente al alumnado, y mucho menos al profesorado. Serían producto de familias disfuncionales y desinteresadas, con menciones más o menos explícitas al origen social, fundamentalmente a partir de “la zona” de procedencia –recordemos que una barriada relativamente cercana al centro es famosa por su alta tasa de pobreza-.

Al contrario que las familias de clase media del IES Jorge Manrique, sus homólogas del Alcázar no celebran la “diversidad social” (con la que *realmente* conviven) de la enseñanza pública. De hecho, en estos casos el principal motivo esgrimido para seleccionar el instituto es la voluntad filial. Los hijos no quieren romper los grupos de pares contruidos durante la etapa anterior, prefiriendo la matrícula en el mismo instituto que sus compañeros del colegio de primaria⁶⁷. Las percepciones negativas del centro colocan a los padres en una situación complicada, teniendo que justificar continuamente su elección de un instituto del que recelan –podría acusárseles de *malos padres*, de dar a sus hijos algo que ellos mismos no consideran aceptable-. Paradójicamente, las críticas a las *otras* familias del alumnado pueden traerse a colación para solucionar esta tensión. Los continuos ataques a las formas de crianza del resto de padres (percibidos como la mayoría en el centro) acaban invocándose para eximir a la propia familia de una elección potencialmente cuestionable. La conducta de los estudiantes sería, a la postre, el producto de las influencias familiares. Luego los propios hijos estarían a salvo de la desviación escolar, gracias a *nuestras* buenas formas parentales. Por ello, en los discursos de estas familias se minimiza reiteradamente el “efecto centro” en el devenir académico de los hijos, a la vez que se privilegia el “efecto familia”. No tendría sentido obsesionarse buscando los mejores establecimientos, porque a los *buenos* y *malos* alumnos los crean los *buenos* y *malos* padres. De ahí otro punto en el que se insiste en las entrevistas: un instituto selectivo tampoco es garantía de nada, en todos hay problemas:

A mí la verdad que no me agrada mucho el instituto (...) Yo, mi hija va a este instituto porque sus amigos van a este instituto. Entonces, ya que es un cambio grande, prefiero que esté arropada por sus compañeros un poco. Porque claro, también, empezar en otro sitio... que pasarte algo te puede pasar en cualquier lado, que eso ya lo sabemos (...) Pero yo no puedo cambiar la vida de mi hija. Porque a lo mejor en el otro instituto [se refiere a otro que barajaban, privado-concertado] hay uno que es malo malísimo y ese uno, precisamente, se enfila y se va a por mi hija ¿entiendes? Entonces estoy en las mismas, entonces voy a probar ahí, y si hay algún problema pues ya buscaré la solución, donde haga falta y haré lo que tenga

⁶⁷ En el caso de las familias de clase media del Alcázar entrevistadas, se trata de un pequeño colegio situado junto al instituto. Por la localización es muy probable que en su composición predominen las clases medias. Pero la cosa cambia al pasar a la etapa secundaria: los otros cuatro colegios adscritos al instituto se encuentran en los barrios obreros vecinos, por lo que el alumnado de origen superior se encuentra en minoría. Al igual que sucede con otros aspectos de “las relaciones familia-escuela”, el papel de los hijos no ha sido especialmente tenido en cuenta en los estudios sobre elección de centro.

que hacer (Mariana, IES Alcázar, clase media cultivada, trayectoria filial alta-estable, 1ª entrevista).

Estos relatos contrastan enormemente con los de los progenitores del Alcázar de estratos inferiores. Para la mayoría de ellos, el instituto es un centro *de elección*, al que se acude conscientemente para “huir” de los establecimientos situados en sus propios barrios (algunos de ellos muy precarios). Si las clases medias mostraban resignación y desconfianza, para los progenitores de menor estatus la elección del IES Alcázar se presenta como ambición escolar, como inversión calculada en el futuro educativo de los hijos. Usando una metáfora simple, estos padres ven como *ascenso* lo que la minoría de familias de clase media del centro ve como *descenso*. Para los progenitores de clases populares sí existiría un “efecto centro”, ligado en especial a los grupos de pares que el instituto puede configurar. Varias madres eran rotundas en esto: los centros de proximidad serían fuentes potenciales de *malas compañías*, estarían dominados por alumnado abiertamente anti-escolar, o –como se mencionó en más de un caso– contarían con *demasiados* estudiantes gitanos. El IES Alcázar, aún con una heterogeneidad social limitada, está *fuera* del barrio (una separación simbólica y física, pues una gran avenida se interpone entre la barriada del instituto y los barrios obreros vecinos). Además, sería un centro “seguro” para los hijos, a diferencia de los institutos más cercanos, donde se temía que los niños pudieran ser acosados o agredidos. Esto contradice algunas asunciones de las teorías en torno a la selección de centro, que ven en estas “huídas” una estrategia segregadora limitada a los estratos superiores. La segregación parece constituirse gradualmente, en cascada, pues las fracciones más estables y pro-escolares de los medios populares pueden ser igualmente hostiles a la convivencia educativa con los segmentos inferiores de su clase⁶⁸.

En los discursos sobre las características de los centros, la composición social (eufemizada mediante la “zona de procedencia” del alumnado) ocupa distintos lugares para cada grupo de familias. Para las que acuden al IES Alcázar es un elemento prominente, pero que opera en direcciones opuestas a la hora de conceptualizar el instituto: negativa para las familias de mayor estatus, positiva para las de menor estatus. Entre los progenitores del IES Jorge Manrique, las menciones a la composición son más discretas y ambivalentes. Se celebra la “pluralidad” aunque se marca la separación con los establecimientos “conflictivos”. Esta ambigüedad es producto de un doble distanciamiento: hacia las clases populares y hacia otros grupos de la clase media y superior.

Por su parte, en las entrevistas con madres del IES García Lorca –el más homogéneo socioeconómicamente– no apareció ninguna mención a la composición social ni a las características pedagógicas del centro. El criterio principal aquí era la familiaridad (es el centro al que acuden los hijos de parientes y conocidos) y la proximidad (es el centro más cercano a la vivienda). Con todo, no encontramos un discurso propiamente de *elección* por parte de estas

⁶⁸ Cuando se han detectado estas estrategias en medios populares se ha caído con frecuencia en el *miserabilismo*: la búsqueda de centros lejos de la zona de residencia, con alumnado de origen superior, sería una muestra de la valoración de la escuela en dichos medios. Lo que en los estratos superiores se interpreta como segregación, en los inferiores se interpreta como sacrificio y ejemplo de ambición escolar. Véase, por ejemplo, Allen y White-Smith (2018).

familias. La matriculación de los hijos en el instituto se percibe como una continuación natural respecto al colegio donde cursaron primaria (“era el que le pertenecía”) sin que se barajasen otras opciones.

7. 2 Prácticas domésticas de inversión escolar

Una problemática clásica de los análisis cualitativos es la articulación entre los *discursos* analizados y los *hechos* a los que podemos acceder mediante ellos. Aunque ambas dimensiones de la realidad no son independientes, hemos creído conveniente realizar una cierta separación entre ellas a la hora de exponer los primeros análisis. En este apartado se examinarán las prácticas de inversión escolar de los distintos sujetos entrevistados. Expondremos y explicaremos las principales variaciones detectadas entre las distintas familias participantes. Hablamos, por ahora, de estrategias en torno al trabajo escolar doméstico de los hijos: la realización de ejercicios escolares, de lecturas, la elaboración de “trabajos para casa” (redacciones, ensayos, comentarios de texto) y la preparación de los exámenes. También de otras formas de interacción parental con lo escolar, como las conversaciones con los menores sobre la escuela o los refuerzos y sanciones ligados a sus resultados. Cuando hablamos de *diversidad* de prácticas, haremos referencia no sólo a diferencias “cuantitativas” –de intensidad de la inversión, en tiempo y energía- también a diferencias “cualitativas” –en las formas en que la *implicación* en lo escolar se practica y se conceptualiza. Vamos a ver que los elementos que en mayor medida configuran estas prácticas son tres: el rendimiento de los hijos, el capital cultural de los progenitores y el tiempo del que disponen.

En primer lugar, existe una evidente conexión entre prácticas parentales de inversión y el desempeño escolar filial: sus calificaciones recientes, la evolución de las mismas a lo largo de los cursos y las dificultades que las familias perciben en su trabajo cotidiano. Igualmente importantes son otros aspectos relacionados con el *ajuste* escolar, tales como el comportamiento en el centro (o las imágenes que de él tienen los progenitores) o la disposición de los hijos a enfrentarse con sus obligaciones escolares. En muchos casos ambos elementos guardan una estrecha relación. Así, es habitual que la conducta filial en el aula –en términos de obediencia a los dictámenes docentes- se deteriore conforme lo hacen las calificaciones. También que los suspensos reiterados vayan acompañados de una peor disposición al trabajo escolar. En otros casos, sin embargo, la relación no es tan clara: algunos niños mantienen una *buena voluntad* escolar pese a sus dificultades en el aprendizaje de los contenidos y sus bajas calificaciones.

Existen distintos motivos por los que las prácticas familiares en el hogar se ven condicionadas por el rendimiento y la conducta escolar de los hijos. En primer lugar está la propia iniciativa parental. Muchos comportamientos de inversión escolar son *reactivos*, las familias los despliegan cuando perciben que la trayectoria filial está en peligro. A veces se trata de estrategias puntuales: tras una evaluación especialmente desfavorable, se vigilan estrechamente las rutinas de estudio, se revisan con más asiduidad las tareas o se utilizan sanciones específicas hasta que las calificaciones mejoren. En otros casos los progenitores perciben dificultades continuas y estas tácticas –que pueden comenzar como algo esporádico en los primeros cursos- se hacen permanentes.

Por otro lado, está la cuestión de la iniciativa filial. En este sentido, la trayectoria de los hijos condiciona la relación familiar con lo escolar de un modo complejo. Cuando su disposición es buena y su rendimiento alto, es poco probable que los menores demanden ayuda para resolver las tareas o para aprender los contenidos. Pero sí incentivan que los padres contribuyan en otros aspectos más “periféricos” del trabajo escolar, con el objetivo de ganar reconocimiento ante ellos. Por ejemplo, mostrándoles que los deberes están hechos o pidiéndoles que les tomen la lección antes de un examen –especialmente en familias más cultivadas, donde los padres pueden desentrañar su trabajo escolar-. Igualmente, los hijos con buen desempeño son más proclives a compartir información sobre la escuela y a establecer conversaciones sobre la misma con sus progenitores (sobre los contenidos de las asignaturas, los docentes, las tareas encomendadas, sus procedimientos de estudio, etc.).

En los casos en que los menores experimentan ciertas dificultades sí es más habitual que soliciten ayuda directa, pero esta relación dista mucho de ser “lineal”. Cuando su desempeño deviene especialmente problemático, la situación es justamente la contraria. Los hijos tratan de evitar que los progenitores se inmiscuyan en sus labores escolares, bien evitando tomar la iniciativa, bien boicoteando de forma activa los intentos de intervención⁶⁹. Estas resistencias, cuando persisten en el tiempo, acaban modificando las tácticas parentales. En la mayoría de los casos, obligando a los padres a acercamientos menos *invasivos* para evitar enfrentamientos. Los ejemplos de este fenómeno son variados. Así, los progenitores pueden desistir de comprobar la realización de las tareas, *limitándose* a controlar los horarios de estudio. También sustituyendo la vigilancia ininterrumpida por las habituales “rondas”: acceder esporádicamente al espacio de trabajo del menor –habitualmente su cuarto- para comprobar que no está eludiendo sus obligaciones. O pasando de las sanciones ante malos resultados (que si son continuados provocarían un clima de tensión permanente en el hogar) a las gratificaciones por los éxitos escolares puntuales. Como vemos, las estrategias parentales y filiales no son inconexas: se retroalimentan, modificando unas a las otras.

Un hecho elocuente del efecto del rendimiento filial sobre las conductas parentales es la comparación entre hermanos. La gestión familiar de la escolaridad es distinta para cada hijo cuando difieren sus calificaciones y actitudes ante la escuela⁷⁰. El caso de Gracia es muy ilustrativo. Dos de sus hijos son hermanos mellizos con trayectorias muy dispares. Una tuvo una primaria excelente, el otro concluyó la etapa con numerosas dificultades y ha traído casi todos los exámenes suspensos. Los derechos concedidos por los progenitores son muy diferentes (ella tiene libertad de horarios para “bajar a la placita” y le han comprado un

⁶⁹ El boicot filial a las estrategias parentales se acrecienta conforme los hijos crecen, configurando dinámicas importantísimas para entender la relación familiar con la escuela. Desarrollaremos este punto cuando analicemos las variaciones en la *implicación parental* con el paso a la etapa secundaria.

⁷⁰ También puede verse este fenómeno por la comparación entre asignaturas. Las disposiciones parentales ante el trabajo escolar filial pueden variar para cada materia concreta. Así, en muchos casos, se vigila más o se ayuda sólo en las áreas donde los menores experimentan dificultades. O también –en consonancia con las lógicas que estamos exponiendo- se consienten pequeñas elusiones de trabajo en asignaturas que son muy problemáticas para los hijos.

teléfono móvil, cosas que a su hermano le niegan) como también lo son las expectativas académicas depositadas en cada hijo (a ella la ven en la universidad, a él en formación profesional) y la organización de sus rutinas de estudio:

- *Ellas mismas se ponen solas* [se refiere también a su hija mayor, que cursa bachillerato]. *Vamos, ellas no... vamos, mi hija mayor está todo el día (...)* Al niño no, al niño sí hay que ponerle... venga, te tienes que poner esto, se lo tengo que poner así porque si no, no hay forma. “Venga, vamos a hacer los deberes, mientras no hagas los deberes no puedes...” No puede ver lo que quiere, no puede ver lo que quiere, ni puede tener juegos ni puede hacer nada, porque si no, no hay forma. Y si tiene que estudiar, pues tiene que estudiar.

- ¿Él se pone en su cuarto?

- *Normalmente lo tengo que tener yo aquí* [en la mesa del salón comedor], *porque en su cuarto no se controla. Aparte que él tampoco está acostumbrado a irse a su cuarto. Las hermanas están en su cuarto y no... no hay problema* (Gracia, IES Alcázar, clase media, hija con trayectoria alta-estable, hijo con trayectoria baja-descendente, 2ª entrevista).

Otro caso parecido es el de Elena. El hijo menor ha desarrollado una gran hostilidad al trabajo escolar, tras una etapa primaria especialmente difícil (muy malas notas, repitió un curso). En cambio el hijo mayor mantiene una buena disposición, aunque con altibajos en las calificaciones. Nuevamente, la actitud parental hacia el trabajo escolar de cada uno es muy desigual. La trayectoria del mayor está más monitorizada y se le va sancionando en función de las notas obtenidas. Mientras, en las obligaciones del menor apenas se interviene, ni tampoco se toman medidas extraordinarias ante sus habituales fracasos:

Hombre, al grande le exijo más, de verdad que al grande le exijo más porque sé que puede y es muy flojo. Entonces a ese le digo “no no, nene, un cinco no, yo quiero más de un cinco” (...). Yo lo castigo eso, que no tiene máquina, que no tiene móvil. No le doy a lo mejor el capricho que él quiera o... O le digo, “mira, si me apruebas...” el año pasado digo “si me apruebas te saco el carnet del Sevilla”. Que es muy sevillista. Cosas así, que le apremio, cuando aprueba le apremio. Se quería hacer un zarcillo, aprobó, se hizo su zarcillo. Si no aprueba no se lo voy a dar claro, como es evidente. Al chico no, porque el chico... Tampoco le puedo yo exigir mucho, no le exijo mucho, yo si me trae dos cates le digo “nene, tienes que ponerte las pilas” pero tampoco lo castigo en... ni le quito nada de regalos ni nada porque no lo veo... (Elena, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial baja-estable, 1ª entrevista).

En síntesis: cuando el hijo va consolidando una trayectoria exitosa, cada vez es menos habitual la ayuda parental directa, la atención constante al cumplimiento de sus tareas o las sanciones ligadas al desempeño del menor. Es cierto que muchos progenitores relatan el uso de tales prácticas durante los primeros años de la etapa primaria. Pero, con el paso de los cursos, sólo se mantienen en los casos en que las calificaciones filiales han sido inestables o vuelven a activarse cuando se dan importantes empeoramientos repentinos. En esos casos tienden a coincidir la iniciativa parental y las demandas filiales. Pero en otras ocasiones, es el deterioro de las calificaciones -especialmente cuando coexiste con una *mala disposición*- lo que lleva a los progenitores al “distanciamiento” respecto a las obligaciones escolares de los hijos (o a un “relajamiento” en las prácticas de implicación, en los casos menos graves). Por un lado porque

los progenitores pueden ir asumiendo que la trayectoria filial es difícilmente recuperable. Por otro lado porque los hijos se niegan, y los intentos de forzar la intervención producen enfrentamientos y frustraciones. La relación familiar con lo escolar se juega en un intercambio simbólico de afectos, en un contexto más amplio de interacciones cotidianas con los hijos.

Pero además de analizar las voluntades -parentales y filiales- hay que atender a la capacidad objetiva de los progenitores para explicar los contenidos o evaluar el trabajo escolar de los hijos. Aquí entra en juego la *variable* protagonista de muchas investigaciones sobre la cuestión: la clase social, y más específicamente, el capital cultural familiar. La afinidad parental con el universo simbólico de la escuela moldea las estrategias que los progenitores pueden emplear. Los análisis revelan dinámicas muy similares a las descritas por Reay (2005): la *implicación parental* se practica –y se define durante las entrevistas- en términos más “pedagógicos” conforme aumenta el capital cultural de los padres. En familias fuertemente escolarizadas, la promoción de los estudios filiales se entremezcla en mayor medida con labores docentes de instrucción y evaluación.

Así, las clases medias y superiores son más proclives al empleo de estrategias que requieren una mayor familiaridad con los temarios: ayudar a los hijos con ejercicios y redacciones, revisar que las tareas estén correctamente realizadas o explicar las materias de cara a exámenes y otras pruebas. No se trata una simple cuestión de “poseer los conocimientos” (que suele entenderse como haber alcanzado, al menos, el nivel educativo en el que se encuentra el hijo). Más importante aún es que estas técnicas requieren de ciertas competencias *blandas*, ligadas a una escolarización prolongada y a un manejo fluido de la lectoescritura y del lenguaje escolar. Esto se ve muy bien, por ejemplo, cuando se asiste a los hijos con los deberes o con la preparación de los exámenes. Algunos progenitores son más capaces que otros de identificar los contenidos importantes, de organizar y resumir las ideas principales, de presentar ejemplos y casos prácticos, de aprender *sobre la marcha* los conocimientos a explicar⁷¹, de calcular los tiempos y esfuerzos que los hijos han de desplegar para cada tarea, etc.

Los métodos empleados en las familias de clases populares, y especialmente por las menos escolarizadas, son bien distintos. En ellas, la promoción de la trayectoria filial pasa por los comportamientos menos dependientes de capital cultural. En los casos de bajos rendimientos, las estrategias más prominentes tienen que ver con el control y las sanciones. Control: de los horarios y rutinas de estudio. Normalmente, estableciendo un tiempo *mínimo* cotidiano que los hijos han de dedicar a las tareas escolares y durante el cual no pueden abandonar su lugar de trabajo. Sanciones: castigando en función de cómo evolucionan las calificaciones. Los padres limitan o eliminan el acceso a dispositivos electrónicos (móviles, consolas, ordenadores) y prohíben actividades extraescolares u otras formas de ocio (“quedadas” con el grupo de pares). Ante la dificultad parental para inmiscuirse en los contenidos y aprendizajes, la mejor baza para estas familias es dirigir a los hijos al trabajo escolar restringiendo todo aquello que pueda apartarles de él.

⁷¹ Incluso progenitores con formación universitaria pueden haber olvidado contenidos específicos de muchas asignaturas (los aprendizajes, como sabe cualquier estudiante, se mantienen hasta el examen). Además, parte de los temarios han cambiado desde la época en que los progenitores eran estudiantes.

Cuando los hijos no tienen trayectorias problemáticas, la implicación en las familias con menor capital cultural se asimila a una suerte de acompañamiento motivacional. El papel de los progenitores sería estimular a los hijos, mediante conversaciones en las que se les transmitirían altas expectativas y se les insiste en la importancia de los estudios (recordemos que, en casos de buenos rendimientos, los propios hijos tienden a establecer más conversaciones sobre la escuela). De ahí una posición recurrente en las entrevistas con progenitores de clases populares cuando el rendimiento filial es alto: el compromiso con la escolaridad se exhibe a través de actividades “mundanas”, que ejemplificarían el valor concedido a los estudios de los hijos. Tal es el caso, por ejemplo, de Adela. En su familia ambos progenitores tienen estudios primarios y su hija mayor es una estudiante excelente:

He intentado implicarme un poquito para que ella viera que... verás, que me tiene ahí ¿sabes? Ella siempre... “y mi madre viene, si tu madre no puede, mi madre sí puede”. Siempre, para eso sí, y si tienen que ir a la biblioteca que yo las llevo y las recojo. Y si le hace falta me pregunta “mamá, ¿podemos quedar aquí para un trabajo?” o “¿tú me puedes ayudar a buscarle la ropa a no sé quién...” para cualquier actuación que ha tenido el cole... o “¿puedes maquillar a las niñas tú?”. Yo para eso sí, y ella cuenta mucho conmigo porque los estudios son lo primero (Adela, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial alta-estable, 1ª entrevista).

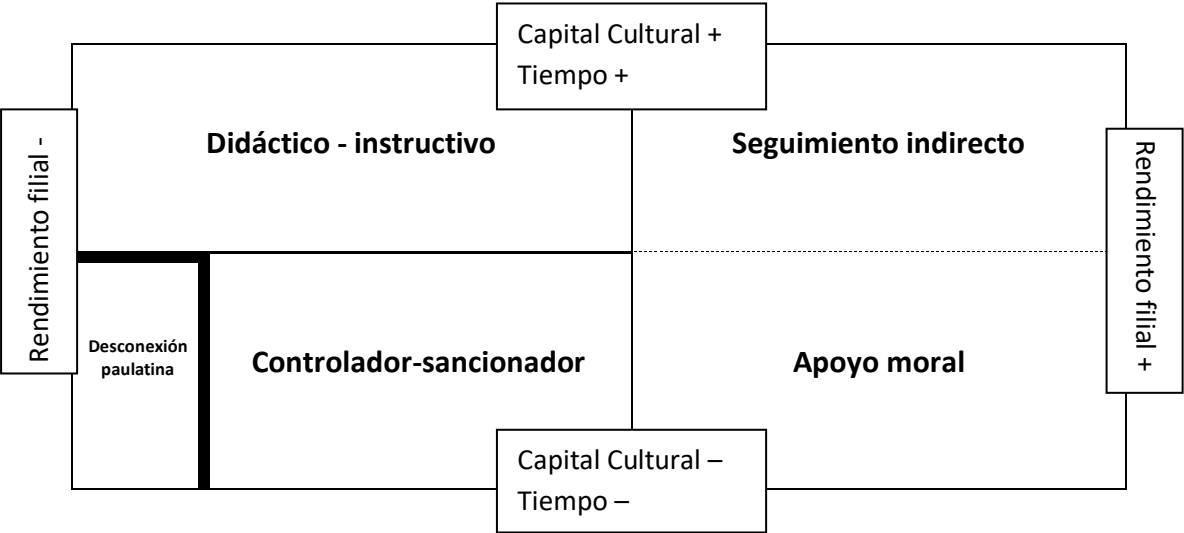
Otro elemento que condiciona las prácticas familiares de inversión escolar es el tiempo disponible. Las formas de *implicación* que más dependen de este –como sentarse junto a ellos mientras hacen las tareas, para vigilarles o explicárselas– son más fáciles de emplear cuando los progenitores tienen jornadas laborales cortas y/o pocas obligaciones fuera del hogar. Esta disponibilidad de tiempo no es independiente del estatus social, pues las clases superiores suelen tener horarios de trabajo más reducidos y flexibles, en comparación los de clases populares (Prins y Toso, 2008). Además, es más habitual en estas clases la externalización de las labores del hogar, contratando servicio doméstico (Instituto Nacional de Estadística, 2012). Pero aquí también pesa mucho la estructura familiar. El número de hijos y la edad de los mismos constriñen sensiblemente el tiempo disponible. Las prácticas intensivas en tiempo son menos probables a mayor tamaño de la fratría, especialmente si los hijos en edad escolar conviven con hermanos pequeños que requieren cuidados constantes. Igualmente, estas estrategias son más difíciles de emplear en hogares monoparentales.

Rendimiento filial, tiempo disponible y capital cultural familiar moldean los modos de implicación escolar, pero no lo hacen de forma independiente. Como hemos visto, mientras el rendimiento de los hijos es alto, los progenitores utilizan tácticas más distantes y evitan la intervención continuada en las tareas. En clases cultivadas, contribuyendo en labores periféricas del trabajo escolar, en una suerte de **seguimiento indirecto**. En familias con menor capital cultural, aleccionando a los hijos de los beneficios de la escolaridad y motivándolos en las conversaciones cotidianas, prestando ejemplo y **apoyo moral**. Cuando la trayectoria empeora, las estrategias parentales son más visibles, la relación con el ámbito escolar gana importancia en la organización de las rutinas domésticas. Pero, nuevamente, las formas difieren en función del origen social. Conforme aumenta el capital cultural, la intervención en la escolaridad toma un carácter **didáctico-instructivo**. Conforme desciende el capital cultural, tal intervención tiende a lo **controlador-sancionador**. Por último, tenemos los casos en que el ajuste escolar del menor es especialmente problemático. Las estrategias de oposición filial y el

deseo de los padres de no perjudicar las relaciones familiares llevan a una paulatina **desconexión** de la escolaridad. Este proceso es característico de familias con menos recursos culturales y temporales (donde, a las dinámicas que estamos comentando se suman las dificultades objetivas para monitorizar el trabajo escolar de los hijos⁷²).

Así, podemos dividir a las familias de la muestra en cinco **tipos ideales** en cuanto a sus prácticas domésticas de inversión escolar, representadas en la siguiente tabla. Hay que destacar que, entre estos tipos ideales, existen distintas “magnitudes de diferencia”. Cuando la trayectoria filial es exitosa, las diferencias entre clases sociales son menos evidentes, al ser la intervención familiar en lo escolar más puntual. Cuando el rendimiento empeora y las prácticas de promoción escolar son continuas, el diferencial de recursos disponibles gana importancia, las diferencias de clase se agudizan y se vuelven más visibles. Por último, la posición que hemos bautizado como “desconexión paulatina” presenta lógicas totalmente distintas al resto. Profundizaremos en ello durante el análisis de las posiciones discursivas parentales:

Tabla2. Posición de clase, rendimiento filial y modos de inversión escolar doméstica



7.3 Sobre el “efecto centro”

Un factor que también pesaría sobre la relación familiar con la escolaridad, habitualmente mencionado en la literatura, es el tipo de centro al que se acude. La forma en que las características del establecimiento (bien sean sus tradiciones pedagógicas y organizativas, bien sea su composición social) modelan la *implicación parental* es un tópico recurrente en el campo de investigación. En buena medida, por su interés de cara a la intervención pública: el funcionamiento de los centros pueden modificarse “desde arriba” más fácilmente que las

⁷² En el apartado dedicado a la transición a la etapa secundaria examinaremos en profundidad el carácter de clase de este proceso. Se trata de una postura poco habitual cuando los hijos son pequeños. En la primera tanda de entrevistas, sólo una madre (Elena) la representaba con claridad. En la segunda tanda, con el deterioro de muchas trayectorias filiales, varios sujetos virarán –entre importantes tensiones- a esta posición.

características de las familias. A partir del material empírico que disponemos, podemos señalar algunas evidencias de interés al respecto de este “efecto centro”.

El IES García Lorca hace de su “cercanía” a las familias una de sus principales señas de identidad. Así, al menos, lo dio a entender el director durante la reunión inicial con las familias del alumnado, a la que asistieron las madres de prácticamente todos los alumnos. Los protocolos de contacto son abiertos y poco regulados, sin horario fijo para las tutorías. Causa o consecuencia de ello, es cierto que las reuniones con los progenitores son continuas, y en la mayoría de los casos iniciadas a voluntad de las familias, al menos durante los primeros años de la ESO. Es muy inusual que los progenitores rehúyan el contacto cuando son convocados, a diferencia de lo que sucede en el IES Alcázar (con una composición social similar o ligeramente superior). A ojos de los profesores, muchos con experiencia previa en establecimientos *urbanos*, se trata de un fenómeno singular. Los profesionales lo achacan a una suerte de mentalidad “de pueblo” –aunque el municipio tienen más de treinta mil habitantes- que de alguna manera implicaría una mayor confianza a la hora de relacionarse con agentes institucionales. Pero también se apunta con frecuencia a las densas redes de sociabilidad entre las propias familias: los progenitores estarían mejor informados de lo que sucede en la escuela, al poner en común las experiencias de todos los hijos (“todos se conocen”, “todo se sabe” repetían al investigador varios docentes durante el trabajo etnográfico). Paradójicamente, la intensidad de la relación con las familias se constituye como un valor diferencial y positivo del centro en los discursos del profesorado, pero a la vez les incomoda de forma manifiesta:

Uno de los primeros días en el centro, es la hora del recreo. Dos profesores, un hombre y una mujer de mediana edad, me preguntan por mi investigación. Les digo que voy a entrevistar a algunos padres y madres. Al igual que han hecho otros de sus compañeros antes, me indican que “en un pueblo todo es muy diferente, hay más cercanía”. En un tono jocoso, ella me comenta: “a ver si consigues que se calmen”. Interviene él: “las entrevistas se las podrías hacer aquí. Ellos no tienen ningún problema en pasarse”. Por el tono, queda muy claro que no le gusta esa actitud, que lo considera una especie de insolencia (Cuaderno de campo, sala de profesores, IES García Lorca).

La fortaleza de estos vínculos no suponía una valoración positiva del ámbito familiar en las percepciones docentes. De hecho, es el centro en el que son más agresivas las descalificaciones de los modos de socialización familiares. Tampoco parece que ello afecte a las prácticas parentales en el hogar. En las entrevistas, no se aprecian grandes diferencias entre las madres del García Lorca y las madres de otros centros con perfiles similares (al margen, eso sí, de una frecuencia de contacto con los tutores algo mayor). En cuanto a las prácticas domésticas, las diferencias que encontramos relacionadas con el “efecto centro” no se derivan de un mayor o menor contacto, sino de un **mayor o menor nivel de exigencia** al alumnado por parte del profesorado.

En ese sentido, los IES Jorge Manrique y García Lorca componen casos contrapuestos. Quedó bastante claro en las Reuniones Iniciales a las que acudió el investigador. En el Jorge Manrique se subrayaba la necesidad de estudiar y trabajar en casa todos los días, y se animaba a la familia a supervisar esta labor. En el García Lorca se recalcó que los alumnos apenas tendrían tareas que realizar en casa y no hubo ninguna referencia al papel de los progenitores en las

obligaciones filiales. Tampoco la hubo en el IES Alcázar, que representaba un término intermedio: el equipo directivo señaló que “se tratará de mandar pocos deberes”. Estos dictámenes, en sí mismos, no modifican automáticamente los comportamientos de los progenitores. Pero la distinta carga de trabajo que efectivamente se externaliza al ámbito doméstico sí que tiene efectos bien reales en la implicación parental. Así, el principal mecanismo por el que funciona el “efecto centro” es bien sencillo. Cuanto menos ha de continuar el alumno su labor escolar fuera del aula, menos probable es que los progenitores tengan un papel directo en su escolaridad cotidiana.

El grado de externalización del trabajo escolar está ligado a las expectativas que los profesionales del centro depositan tanto en el alumnado como en sus familias. Y estas expectativas están vinculadas a su vez el origen social del público del centro. El IES García Lorca, por ejemplo, invierte cotidianamente una parte del horario lectivo en que los alumnos realicen los ejercicios que otros centros típicamente encomiendan como obligaciones escolares para el hogar. Sólo las tareas más simples y rutinarias son, ocasionalmente, *desviadas* para su realización fuera del centro. Ello engrana bien con las concepciones que se manejan del alumnado: *naturalmente* desmotivados y con un “nivel” ínfimo, sólo se podría confiar en que dediquen tiempo a sus obligaciones mientras permanezcan vigilados. Y para esa vigilancia no se podría contar con las familias, que les tolerarían todas sus desviaciones. En una reunión de coordinación de tutores, esta posición –mayoritaria entre los docentes- chocaba con las pretensiones de la orientadora, que insistía, sin mucho éxito, en dar un voto de confianza a los estudiantes:

Se habla de una campaña autonómica para detectar y paliar los casos de acoso escolar. La orientadora [joven, parece ser nueva en el IES y tener poca autoridad entre sus compañeros] propone trabajar el material en horario de tutoría y que los estudiantes hagan “una redacción libre” sobre el tema en casa. Negación general entre los tutores: “para casa nada, no lo hacen”. La orientadora dice que podría ser una lectura sobre el tema y unas fichas con preguntas cerradas para rellenar. Una tutora, claramente más veterana, le corta: “lo de las fichas sí, lo podrían hacer en clase”. Interviene otro profesor: “pero lecturas mejor no, que con el nivel que tienen no las entienden, proyecciones o algo así”. Vuelve a hablar la veterana: “tendría que ser todo en la misma hora, si lo cortamos por la mitad, se pierden” (Cuaderno de campo, Reunión de coordinación de tutores, IES García Lorca).

Las madres de este centro señalaban conocer poco de las tareas escolares de los hijos: cuando llegan a casa ya han realizado la mayor parte del trabajo en la escuela. En menor medida, también encontramos situaciones similares en las entrevistas de los progenitores del IES Alcázar. En familias donde los menores desarrollan actitudes anti-escolares, este hecho era aprovechado por los hijos para mantener a los padres desinformados y minar su intervención escolar. Varios progenitores lo acababan descubriendo durante las reuniones con los tutores: los hijos “exageraban” el trabajo realizado en el aula, ocultando las tareas no finalizadas que sí debían haber realizado en el hogar. Así, la menor carga de trabajo escolar doméstico conlleva un vínculo más débil de los progenitores con la escolaridad filial cotidiana. A su vez, facilita que se debilite aún más en casos de resistencias filiales a la relación pedagógica. Estas dinámicas no fueron observadas en ninguna de las entrevistas con progenitores del IES Jorge Manrique. Muy al contrario, en este centro, se encomienda a los menores un trabajo escolar continuo y

regular en el hogar y los progenitores son conscientes de ello. De ahí la incredulidad –relatada durante las entrevistas- cuando los hijos de estas familias afirman que “no tienen nada que hacer” de la escuela.

7.4 Las relaciones familiares con el profesorado

Los vínculos existentes entre progenitores y los profesores de sus hijos son un fenómeno considerado central en toda la literatura sobre relación familia-escuela. La asistencia regular a reuniones con el profesorado es considerada una forma paradigmática de *implicación parental*. Pero se trata de una práctica bien distinta de otros comportamientos parentales habitualmente incluidos en el concepto. La mayoría de ellos son diferentes tipos de interacciones con los hijos que se desarrollan en el hogar. Aquí hablamos de encuentros que tienen lugar en los centros escolares, con unos interlocutores adultos con los que no existen relaciones de confianza (sobre todo en la etapa secundaria). En este apartado de la tesis examinaremos las formas de relación con el profesorado de las distintas familias participantes, utilizando tanto el material de entrevista como el obtenido en la observación etnográfica. Haremos un análisis general de las relaciones con el profesorado tanto en la etapa secundaria como en la etapa primaria –aunque de estas últimas no contamos con datos etnográficos, sólo con los relatos de los propios progenitores-. El modo específico en que estas relaciones se transforman durante el primer ciclo de la ESO será examinado en detalle en el capítulo dedicado a las transiciones familiares con el cambio de etapa.

Los elementos que configuran estas relaciones son, en buena medida, los mismos que hemos identificado al analizar las prácticas domésticas de inversión: capital cultural familiar y trayectoria filial. El tiempo disponible también juega un papel, aunque más modesto -pues hablamos de encuentros más o menos esporádicos, no de prácticas cotidianas en el hogar⁷³-. La forma en que estos elementos inciden en la relación con el profesorado es similar. En cuanto a la *frecuencia* de los contactos, el elemento determinante es el rendimiento filial. Cuando las calificaciones de los hijos son altas y estables, los progenitores limitan los encuentros con el profesorado a las ocasiones *imprescindibles* (habitualmente, un poco antes o después de cada evaluación). Esto es producto de una dinámica en la que participan las propias familias y el profesorado. Por un lado, los docentes privilegian los encuentros con aquellas familias cuyos hijos experimentan problemas, por lo que las familias de buenos estudiantes rara vez son llamadas al centro. Por otro lado, hemos visto que cuando los hijos tienen buen rendimiento suelen compartir mucha información en el hogar sobre su vida escolar. Coincide entonces una baja demanda docente con unos progenitores que ni perciben dificultades especiales ni requieren al profesorado para estar informados de lo que sucede. En estas situaciones, los (escasos) encuentros adquieren un carácter cuasi *ritual*. Las tutorías son reuniones cortas, en las que el docente comenta la buena marcha del curso y los progenitores asienten con orgullo.

⁷³ Un estudio realizado con familias de clases populares en Portugal (Silva, 2014) mostró que los padres que no acuden a estos encuentros aluden, en primer lugar, a la falta de tiempo. Sin embargo, en entrevistas en profundidad con los mismos progenitores, acababan aflorando otras causas (pp. 418-419).

Al contrario, cuando los hijos tienen problemas escolares el contacto con el profesorado se intensifica (con excepciones, que trataremos más adelante). Esta situación es el reverso de la anterior. Primero, porque los docentes son más proclives a solicitar la presencia parental en el centro. La postura oficial aquí es la necesidad de *intercambiar impresiones*, de *buscar soluciones en común* o *aconsejar medidas* a los padres. Pero la observación etnográfica y las conversaciones con los docentes revelaron una función adicional. Muchos profesores usan estas reuniones como una herramienta en su interacción con ciertos estudiantes, sobre todo cuando el comportamiento empeora. Con ellas se intenta transmitir al alumno una sensación de vigilancia, un aviso de que sus desviaciones en el aula podrían ser castigadas también en el hogar. De hecho, una vez que la fecha del encuentro se concreta, los profesores lo usan como método de control frente al alumno cuya familia ha sido convocada (recordándole la proximidad del encuentro en una especie de amenaza velada). Puede suceder que esta técnica tenga éxito, y los docentes vean útil citar regularmente a la familia para mantener la obediencia. Los alumnos con peor disposición escolar son más temerosos de las reacciones familiares que de las reacciones docentes, y el profesorado es consciente de ello. En casos *extremos*, el recurso a la familia como agente sancionador puede emplearse sin ni siquiera hacer acudir a los padres al centro. Así sucede recurrentemente en el IES que presenta mayores problemas disciplinarios, el García Lorca:

Una profesora (nueva en el centro) se queja de que muchos alumnos no traen firmadas las amonestaciones apuntadas en la agenda. Otra profesora (veterana, dominante en la reunión) le contesta que “no pierda el tiempo” usando la agenda. “Si hacen algo grave, los llevas a la sala de profesores, llamas a su madre, dices que has tenido que interrumpir la clase por culpa de su hijo, y le pasas al niño al teléfono para que él se lo explique”. Otro profesor comenta “eso siempre funciona, lo pasan fatal”. Vuelve a hablar la veterana: “aquí lo único efectivo es darles dónde les duele” (Cuaderno de campo, Reunión de coordinación de tutores 1º de ESO, IES García Lorca).

Los padres, por su parte, también son más propensos a solicitar tutorías cuando perciben dificultades con los aprendizajes o tras evaluaciones desfavorables. Al igual que sucede con los comportamientos domésticos de inversión, la comparación entre hermanos es aquí muy reveladora. Cuando en el hogar conviven varios hijos con rendimientos dispares, los progenitores suelen tener más contacto con los docentes del hijo que obtiene peores calificaciones. Dentro del conjunto de prácticas entendidas como “implicación”, el acudir al centro es una de las que se configura de forma más *reactiva* (Catsambis, 1998).

Sin embargo, la disposición con la que se acude a los encuentros, así como el desarrollo de los mismos, son sensiblemente diferentes en función del origen social de los progenitores. El capital cultural y simbólico parental configura distintas situaciones de autoridad e influye en qué temas se tratan y en cómo son tratados. Estas desigualdades acaban modelando el sentido que los distintos padres confieren a las reuniones, así como lo que esperan conseguir de ellas.

Una de las diferencias cruciales es la *presentación de sí* que los progenitores realizan ante el docente. Esta presentación entronca con el papel que las familias asumen en el trabajo escolar de los hijos en el ámbito doméstico. Así, los padres de clase obrera enfatizan las conversaciones que tienen con el menor sobre la escuela, su compromiso en socializarles en

disposiciones pro-escolares o las medidas tomadas para promocionar su trabajo en el hogar (que como vimos, suelen consistir en el control de los horarios y las sanciones ligadas a su desempeño). Por su parte, las familias de clase media y superior se presentan como una suerte de *enseñantes complementarios*, con muchas más referencias a su labor didáctica, la explicación de los contenidos o la ayuda en sus tareas cotidianas –más o menos intensa, en función de las dificultades del menor-. Sin embargo, aunque todas las clases sociales despliegan algún tipo de estrategia en torno a las obligaciones filiales, las de clase media y superior son mucho más propensas a exhibirlas ante los docentes. En las reuniones de tutoría observadas, hacen más patente su papel *activo* en la escolaridad filial.

Las familias con mayor capital cultural están más seguras de la legitimidad de sus prácticas, las exponen abiertamente, con una actitud muy distinta de la de sus homólogos de clase obrera (en quienes son más habituales las dudas, los titubeos, la búsqueda de la aprobación del profesor conforme se exponen las prácticas empleadas). Si bien, otra habilidad característica de los estratos más cultivados –también notoria durante las entrevistas- entra en juego en estas presentaciones: la capacidad de “pedagogizar” las interacciones con los hijos, presentando cualquier actitud familiar como un incentivo de los aprendizajes escolares. Frente a los docentes, los progenitores de clase obrera ciñen su papel a comportamientos directamente relacionados con la escuela, hablan del trabajo escolar y del comportamiento del menor y de las medidas que toman respecto a él. Mientras, los progenitores de clases medias –en especial los más escolarizados- exponen un conjunto de prácticas más amplio, yendo más allá de lo estrictamente escolar. Así, hacen referencia a cómo incentivan que los hijos lean libros, comentan las visitas *culturales* que hacen en familia o describen algunas formas de consumo doméstico, enfatizando los productos culturales legítimos (o las restricciones a los productos ilegítimos, como los teléfonos móviles).

Esto contribuye a que los progenitores de clase media y superior sean más efectivos construyendo una imagen de *familia implicada* frente al profesor. Este proceso de “vinculación a lo escolar” puede alcanzar a las conductas más variadas, siempre que sepan presentarse *adecuadamente*. Las mismas prácticas pueden revestir sentidos muy distintos en función de las competencias culturales de quién las enuncia (Callejo, 2004, Bourdieu, 2012). Todo ello es muy explícito, por ejemplo, cuando se relatan las actividades de los hijos en su tiempo libre. Así, en los discursos de las familias más cultivadas, las actividades deportivas o artísticas les enseñarían a “trabajar en equipo” o “les estimularían cognitivamente”, los videojuegos les “acercarían a las nuevas tecnologías”, incluso las visitas al pueblo “les servirían para conocer la naturaleza”. En el plano discursivo, los estratos cultivados muestran una gran habilidad para debilitar la frontera que separa lo escolar de otros ámbitos de la vida filial. La reunión de tutoría de Mercedes -ambos padres son profesores universitarios- ilustra muy bien este punto. El hijo, con una buena trayectoria previa, tuvo tres suspensos en la segunda evaluación. La primera semana del siguiente trimestre no asistió a clase porque toda la familia estaba de vacaciones en Ámsterdam:

Profesora - En el instituto, nunca tienen, en general, vacaciones esa semana, creo que jamás. En la universidad sí, pero...

Madre - No, no va a pasar nunca más. Vamos, que de todas maneras es otra forma de formarse ¿eh? quiero decir, que ves mundo, que también... bueno, nos hemos pegado una paliza de museos importante, como la hermana está estudiando bellas artes... le explicaba... y también hemos ido al museo de ciencias, que está fenomenal. El museo de ciencias, el museo de la ciencia de Ámsterdam. Es que así es más fácil estudiar física, es que no tiene nada que ver... yo creo que por ahí le ha entrado el gusanillo, fíjate (ríe).

Profesora (ríe) - Sí, sí, puede ser, desde luego (Reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Mercedes, pareja de clase media cultivada, trayectoria filial alta-descendente).

La desigual relación de las distintas clases sociales con los agentes escolares no es sólo una cuestión de diferencias objetivas en los modos de socialización. Existe también una desigual capacidad para exponer esos modos de forma legítima, para asimilarlos a estrategias de promoción escolar. En el mercado lingüístico de la interacción con el profesorado, las clases medias conocen mejor las leyes de formación de precios y obtienen, por tanto, mayores beneficios (Bourdieu, 1985). La “mayor preocupación por lo escolar” que muchos docentes (y muchos académicos) adjudican a los estratos cultivados son en gran medida producto de esta capacidad (lingüística) para articular el universo de los comportamientos familiares con la escolaridad filial -sea frente a un docente, sea frente a un investigador universitario-.

Pero las diferencias de clase no se agotan en las estrategias de presentación ni en las maniobras semánticas que estamos comentando. Otras, más evidentes, se expresan en los contenidos tratados durante las reuniones y en la actitud y el peso de los participantes en la conversación. Los progenitores con mayor capital cultural son más proactivos en sus intervenciones y comentan sus impresiones con más frecuencia y con mucha mayor seguridad. También realizan una inmersión más profunda en los temarios, comentando contenidos específicos de las asignaturas o de los ejercicios asignados a los hijos. Cuando esta situación coincide con unas buenas calificaciones filiales, podemos hablar de una verdadera conversación, donde la interacción es bidireccional y ambos interlocutores realmente *intercambian impresiones*⁷⁴. Es entonces cuando esta relación se aproxima al ideal teórico de los vínculos familia-escuela que dibuja el discurso institucional y la literatura afín al mismo. Pero estos casos distan de ser la mayoría. En algunos encuentros, porque la distancia familiar a la cultura escolar conforma una situación visiblemente jerárquica, más parecida a la exposición de un testimonio (del profesor) que a un escenario de colaboración. En otros casos, son precisamente las capacidades escolares parentales las que generan una situación conflictiva⁷⁵.

⁷⁴ Además de haberlo comprobado *in situ* en las observaciones, también queda patente durante las entrevistas: las familias de clases cultivadas explicitan en mayor medida el transcurso de estos encuentros y los contenidos tratados en ellos. Cobra sentido la tesis expuesta por Weininger y Lareau (2003): la cantidad y la calidad de la información intercambiada con los profesores depende del capital cultural familiar, de forma similar a como sucede en la relación pedagógica en el aula.

⁷⁵ Cuando el investigador presentó el proyecto al director del IES Jorge Manrique (el de composición social más acomodada) este le contestó, en tono resignado, que “no vas a tener problemas para hacer un estudio sobre familias, aquí vienen todo el día a quejarse”.

Esta última situación es típica de familias de clases cultivadas cuyos hijos están teniendo problemas escolares. Vimos que en tales casos las prácticas de inversión escolar doméstica tienden a lo didáctico-instructivo. Actuando como enseñantes en el hogar, los padres van conformando juicios propios sobre las capacidades filiales que no tienen por qué coincidir con los juicios que establece el cuerpo docente. Esto provoca situaciones que pueden alcanzar notable tensión, en las que los progenitores quieren “tener más datos”, conocer en profundidad los criterios de evaluación y saber específicamente dónde y por qué han fallado los hijos. Por ejemplo: pidiendo revisar los exámenes, algo habitual en el IES Jorge Manrique (y que muchos profesores no ven con buenos ojos). Tales demandas pueden derivar rápidamente en reproches y acusaciones, con desautorizaciones más o menos explícitas a la profesionalidad del cuerpo docente y a sus métodos pedagógicos. Así, más que de colaboración, en estos casos hablamos de una *disputa* alrededor de la medición de las capacidades filiales y de los criterios para evaluarlas. Los progenitores -que *teóricamente* deberían “hacer equipo” con el profesor frente a los problemas filiales- acaban alineándose claramente con el hijo, tratando de renegociar la percepción docente de sus limitaciones escolares.

La literatura ha señalado que las familias de estratos cultivados son más efectivas asegurando el progreso escolar filial por medio de estos encuentros, gracias a su mayor capacidad para entender y aplicar los dictámenes docentes, además de para cuestionarlos cuando perjudican a los hijos. La presente investigación apunta igualmente en este sentido, con matices. Ciertas estrategias de presión acaban transmitiendo al profesorado la idea de que la familia observa cuidadosamente las calificaciones. Ello les obliga a asignarlas con sumo cuidado –quizás después tengan que justificarlas ante los progenitores-. También les lleva a intensificar su atención a estos alumnos, a veces tomando medidas extraordinarias. Por ejemplo, dos familias de clase media participantes en esta investigación (una en el IES Alcázar y otra en el IES Jorge Manrique) consiguieron que sus hijas fueran cambiadas de sitio en el aula después que los progenitores se quejasen a su tutor. En ambos casos las hijas, que habían empeorado sus calificaciones, compartían pupitre con un alumno con poca disposición escolar y la familia lo achacaba a una *mala influencia*⁷⁶.

En otros casos, las maniobras familiares pueden tener consecuencias directas para el cuerpo docente. Los ejemplos de ello en la muestra son igualmente variados. En uno de los colegios de primaria a los que asistían los hijos de Pedro, una profesora sustituta llegó a ser destituida tras una queja colectiva de varias familias a la inspección. La denuncia, capitaneada por el progenitor entrevistado, se basaba en la poca profesionalidad y mal trato de la docente (los niños decían que se dedicaba a mirar el móvil en clase y que les trataba con desprecio). Mariana consiguió que se repitiera un examen de matemáticas, cuando su hija estaba en 4º de primaria, porque la profesora había cometido faltas graves de ortografía al redactar los ejercicios. La hija mayor de Mercedes dejó de sufrir acoso por parte de un grupo de compañeros después de una airada visita familiar al centro en la que se acusó al tutor de

⁷⁶ Vemos entonces que la *implicación parental*, cuando se cuenta con ciertos recursos, no sólo condiciona la experiencia escolar de los hijos, llega a condicionar la de otros niños (McGrath y Kuriloff, 1999; Freidus, 2016).

inacción ante el problema. En los tres casos se trataba de docentes jóvenes, interinos, con poca experiencia y/o encargados de asignaturas *periféricas*. Tales características fueron señaladas por los entrevistados como un incentivo para intervenir. El capital cultural también está asociado a una mejor percepción de las jerarquías docentes, y con ello a la capacidad de detectar a los profesores “vulnerables” o “influenciables”.

Pero también es cierto que las exigencias parentales pueden desatar reacciones defensivas por parte de los docentes, que terminan por empeorar la percepción que estos tienen de la familia. Como han detectado otras investigaciones, la relación con la escuela de los grupos culturalmente más cercanos a ella puede ser precisamente la más conflictiva. Un caso muy claro sucedió en la reunión de tutoría de Raquel, madre de una familia de clase media cultivada (ella es ingeniera y él abogado). Su hija mayor progresa con muchas dificultades. Tras una primaria muy problemática, lleva siete suspensos en la segunda evaluación de primero de ESO. Esta fue, sin duda, la reunión más polémica de todas a las que asistió el investigador. Después de una breve exposición de las calificaciones de la hija, el encuentro degeneró en un cruce muy tenso de inculpaciones que duró casi una hora. La menor está siendo atendida por el equipo de orientación del centro, dados sus problemas de lectura y de concentración (ha sido oficialmente diagnosticada de un déficit de atención). Los progenitores -especialmente la madre, que ejerce una intensísima inversión escolar en el hogar⁷⁷- reprocharon continuamente al centro que no atendiese a la hija *ajustándose* a sus posibilidades y limitaciones, premiando su *esfuerzo y buena voluntad* por encima del desempeño en los exámenes. La tutora respondió con acusaciones poco disimuladas de *negligencia* escolar parental:

Padre – Yo le pregunto... aunque la verdad que los cuadernos no los miro siempre...

Profesora (tono: con sorna) – Ah, los cuadernos no los mira... claro, entonces...

Padre – Tendré que hacerlo

Profesora - Habrá que hacerlo, habrá que hacerle un seguimiento a los cuadernos a diario. Y después... “a ver, M., la mochila: qué tienes mañana” (...) Porque pensar sus padres que no va a suspender y tener siete suspensos... es que eso no cuadra.

(...)

Madre - O sea, a ver si es que... estamos partiendo de un diagnóstico equivocado, porque la psicopedagoga del colegio, con todos mis respetos, en fin, no voy a emitir calificativo pero... que dudo de la profesionalidad de esa persona... (Padre – sí, sí, es que vamos...)

Profesora (tono firme) – No, hombre, no. Esas cosas siempre son difíciles

⁷⁷ La madre se sienta junto a la hija a diario, varias horas, para supervisar y asegurar la correcta realización de las tareas. Una vez que ha acabado las tareas encomendadas por la escuela, ella misma le amplía la carga de trabajo con actividades *de refuerzo* (con redacciones, dictados o ejercicios que extrae de internet). Para poder mantener esta rutina llegó a pedir una reducción de jornada en la empresa donde estaba empleada.

Padre – Cuidado, yo le doy una opinión personal, de profano, pero la...

Profesora (interrumpe, increpando) - ¿Pero usted se ha leído el informe? ¿Usted se lo ha leído?

Padre – Bueno, déjeme que me lo vuelva a leer y se lo confirmo (reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Raquel, pareja de clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente).

No se detectaron enfrentamientos de este tipo en las reuniones de tutoría con familias de clase obrera. Estos encuentros suelen ser mucho más apacibles para el cuerpo docente. En estos casos el tutor se limita a comentar las calificaciones del menor y alguna que otra impresión que un docente particular quiera hacer llegar a los padres. Las más de las veces estas impresiones son avisos de exámenes suspendidos o tareas no entregadas. Sólo en algunos casos son valoraciones positivas, de algún profesor que quiere comunicar que el menor muestra *buena actitud* en su asignatura o que ha habido una mejoría reciente en las calificaciones. Los progenitores apenas cruzan unas pocas palabras, en general para resaltar el trabajo escolar filial en el hogar o comentando –tímidamente- su contribución al mismo (contribución que toma formas diversas en función del rendimiento del hijo, como ya hemos visto). Es relevante destacar que las formas de expresión y el lenguaje que usan los docentes son muy similares en todos los encuentros, con independencia de la posición de clase de los progenitores. Las reuniones de tutoría se definen como espacios donde se usa un código lingüístico escolar, con uso abundante de la jerga pedagógica, donde los progenitores más alejados de esta se sienten disuadidos de participar.

Pero que la situación sea visiblemente jerárquica no quiere decir los progenitores siempre la vivan con incomodidad. Cuando los hijos muestran buen rendimiento y conducta, el testimonio del profesor, por muy unilateral que sea, es vivido como un reconocimiento a la familia de sus buenas formas socializadoras. Ello entronca con una concepción muy particular de estos encuentros, que aparece recurrentemente en las entrevistas con madres de clases populares cuyos hijos muestran buena voluntad escolar. Las reuniones servirían fundamentalmente para *dar ejemplo*, para demostrar a hijos y docentes la valoración familiar de la escuela. Estas familias no necesitan información adicional sobre lo que sucede en la escuela (pues los hijos la comparten sin problemas cuando no les perjudica) y, además, no pueden ni quieren negociar las impresiones docentes (ni poseen las necesarias competencias culturales, ni pretenden modificar las concepciones, ya positivas, que el profesorado tiene de sus hijos). Acostumbrados a ser los convidados de piedra frente al alegato docente, no esperan de estos encuentros más que visibilizar su papel de acompañantes escolares. Así, acudir ocasionalmente a las tutorías acaba concibiéndose como un ejercicio más bien simbólico:

Pero eso, una vez en trimestre me gusta ir, para que el profesor sepa que, bueno, que me intereso, y que mis hijas vean que yo me intereso por cómo van (Ana, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial alta-estable, 1ª entrevista).

Las cosas cambian, en estos mismos estratos, cuando la trayectoria filial presenta altibajos importantes. Al igual que sucede en las clases superiores, el contacto con el profesorado se intensifica, pero las formas en que se desarrollan dichos contactos son sensiblemente diferentes. Tal como ocurre con las prácticas escolares domésticas, las desigualdades de clase

son más perceptibles en los casos de bajo rendimiento filial. Aquí la situación de jerarquía sí que se vive con evidente incomodidad por parte de los progenitores, al convertirse el encuentro en una suerte de “reprimenda” del tutor donde la familia apenas interviene. Que no intervengan no significa que la familia no tenga demandas o quejas sobre la actuación del centro. De hecho, aparecen declaraciones airadas sobre la actuación de ciertos profesores durante las entrevistas con estos mismos padres. Para entender este papel pasivo hay que tener en cuenta varios elementos. Primeramente, una cierta intimidación simbólica, producto de la distancia social hacia el cuerpo docente. El mal desempeño de los hijos refuerza esta subordinación: ante la actitud amenazante del tutor, los progenitores optan por mantener un perfil discreto que no empeore la situación, evitando ser catalogados de padres *que no colaboran* o *que ponen pegas*. A la inversa que en los estratos superiores, el empeoramiento de la trayectoria filial genera más inacción que conflicto o negociación en los encuentros con los tutores.

Aquí también juegan un papel las relaciones con la escolaridad doméstica en este tipo de familias. Vimos que al descender el rendimiento de los hijos, las familias menos escolarizadas recurren a las restricciones del tiempo libre y al control de los ritmos de estudio. Rara vez emplean prácticas que incluyan cierta inmersión en los contenidos -explicar temarios, ayudar con los ejercicios- más ligadas a la posesión de capital cultural. Los hijos, como también vimos, son más reacios a compartir información o solicitar ayuda cuando su trayectoria empeora, temerosos de las reacciones parentales. A pesar de desplegar intensas estrategias de implicación, estos padres desconocen las tareas y contenidos a los que se enfrentan los hijos, así como las dificultades específicas que experimentan (su única fuente de información son las notas). Todo esto configura la relación de estas familias con el profesorado. Faltos de información concreta sobre la naturaleza del trabajo escolar filial, difícilmente pueden disputar los juicios docentes. Los tutores, al percibir este desconocimiento, comienzan a cuestionar las formas y la intensidad de la inversión escolar parental:

Padre – Porque él no hace otra cosa, le hemos quitado el móvil vamos (...) mínimo tres horas echa todos los días que está en el cuarto y sólo tiene los libros...

Profesora – Pero es que hay que vigilarle, vigilarle no es... en fin, que hay que estar pendiente, porque él se dispersa muchísimo, no está concentrado, y a lo mejor echa allí tres horas pero no ha aprovechado ni una... (Reunión de tutoría, IES Alcázar, familia de Isabel, pareja de clase obrera, trayectoria filial media-descendente).

Pese a su escaso margen de maniobra, estos progenitores también intentan –débilmente- “hacer equipo” con el hijo. Por ejemplo, mediante pequeñas intervenciones en las que realzan sus virtudes morales (“en el fondo, es un buen niño”), prometen que el hijo va a cambiar su actitud o destacan éxitos escolares puntuales (algún examen aprobado, alguna asignatura con buena calificación). También desvían los temas más conflictivos, como en la misma tutoría de la que se extrae el *verbatim* anterior. El hijo mayor muestra acusados problemas de rendimiento y disciplinarios. Ha comenzado a boicotear activamente la relación familiar con la escuela, ocultando parte de sus obligaciones escolares e incluso falsificando las firmas de los progenitores en la agenda. Los padres descubren esto último en el transcurso de la reunión,

pero evitan –de forma poco disimulada- insistir en el tema para no degradar aún más la imagen filial ante la tutora:

Madre – Verás, es que él es “¿tienes deberes?” “Sí. De matemáticas. Cuatro ejercicios”. Mira que pregunto. Cuatro ejercicios que a lo mejor no son cuatro ejercicios, son seis. Él se ha quitado de dos.

Profesora - Claro, ya es que tenemos que... es decir, hay que confiar en él pero... si él no va de buena fe, engañarnos nos puede engañar a cualquiera, sabes lo que te quiero decir...

Padre (interrumpe) – Y las notas que ustedes dais ¿mandáis a firmarlas?

(...)

Profesora - Pero cuando yo he visto la agenda, ahí había por lo menos tres o cuatro notas de otras asignaturas que habían aparecido firmadas.

Madre – Pero si él no ha traído ninguno... Pero... Notas en la agenda, pero no de exámenes ¿no?

Profesora (endurece el tono) - No, no. Sí: notas de exámenes (Madre, trata de interrumpir – Pero, el examen...). No, yo no entrego el examen. Pero vamos, lo lleva corregido. Lleva su nota del examen, y el examen corregido y eso ha aparecido firmado (endurece el tono aún más). Y luego, si ustedes quieren verlo yo les enseño el examen.

Madre – No, no, gracias, no hay ningún tipo de problema. Y entonces ¿va raspadito o va suspendido? (Reunión de tutoría, IES Alcázar, familia de Isabel, pareja de clase obrera, trayectoria filial media-descendente).

El discurso docente se mueve en el universo simbólico de los estratos más cultivados, en las cuales la *normalidad escolar* pasaría por un buen rendimiento, con miras a la educación post-obligatoria, y en especial a la Universidad. El incierto futuro académico de muchos alumnos de clases populares se entiende como una desviación de la norma, achacada a las familias (sobre todo en el IES Alcázar, donde se oponen a las formas *adecuadas* de la minoría de clases medias del centro). Tales concepciones son trasladadas a las tutorías –aún con matices y sutilezas- convirtiéndose en acusaciones implícitas. En algunos casos, los estigmas que el profesorado despliega sobre las escolaridades *fracasadas* acaban golpeando directamente a los padres, antiguos *malos* estudiantes. Un pequeño momento de tensión, pero muy revelador, sucedió durante la tutoría a la que acudió el cónyuge de Ana. Al comentar los problemas disciplinarios del centro, la profesora hace una referencia poco afortunada sobre los alumnos “que no quieren estudiar”, frente a un progenitor que abandonó los estudios antes de finalizar la EGB:

Profesora - No, pero si es verdad que desde que nosotros estudiábamos... y que a partir de los catorce años, los que queríamos estudiar, estudiábamos, y el que no quería estudiar pues se quedaba en casa, y ahora es hasta los dieciséis, y esos dos años parece que no, pero son importantes...

Padre (baja el tono, visiblemente molesto) - Sí, claro...

Profesora - Porque además son los años en que los alumnos y las alumnas, los malos, digamos, están en el peor momento, porque ya han dejado de ser adolescentes, ya no son niños, son

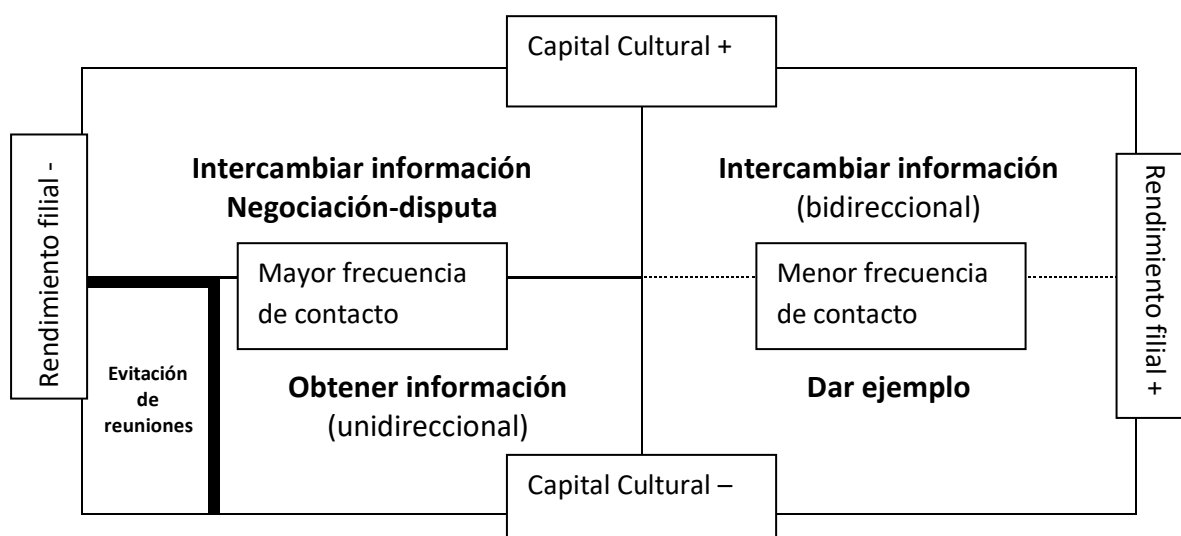
adolescentes con todo lo que ello conlleva. Y entonces a veces se crean unas problemáticas... (Reunión de tutoría, IES Alcázar, familia de Ana, padre de clase obrera, trayectoria filial alta-estable).

Todas estas dinámicas explican la poca disposición de las familias menos escolarizadas a realizar críticas, aportaciones o demandas, al igual que la poca disposición a integrarlas por parte del cuerpo docente. Su capacidad de modificar la acción del profesorado u otras formas de organización de los establecimientos es mucho menor que la de los progenitores de clases medias y superiores. También son variados los ejemplos en ese sentido: Elena confesó sentirse ninguneada por el centro de primaria donde estaba su hijo cuando se opuso a la decisión de que repitiera curso (ella prefería que repitiese “más adelante” para pasar al instituto con sus compañeros de clase). Adela y Olga también declararon incompreensión, por parte de los docentes y el equipo directivo, cuando denunciaron que otros niños habían acosado a sus hijos. Los recursos y el estatus parental marcan las formas de interacción con los agentes escolares, y por tanto, lo que puede obtenerse con ellas (Reay, 1998).

Si la distancia a la cultura escolar coincide con un bajo rendimiento filial, estos desencuentros acaban generando una sensación de impotencia. Ante los primeros problemas, las familias acuden para mostrar buena voluntad escolar, para obtener una información que mengua en el hogar y porque los profesores lo demandan. Pero las malas experiencias pueden modificar las posiciones de los progenitores ante la escuela, condicionando su relación posterior. De hecho, existe un sector de familias que, en distintos grados, trata de evitar las reuniones con el profesorado. Este perfil coincide con el que hemos identificado como “desconexión paulatina” al analizar las prácticas domésticas de implicación. Al igual que sucedía en ese ámbito, se trata de una posición minoritaria durante la primera tanda de entrevistas. Pero va ganando espacio conforme los hijos crecen y las notas no mejoran. Los datos longitudinales nos proporcionan una estupenda oportunidad para analizar esta y otras transformaciones, lo que haremos en un capítulo de la tesis posterior.

Posición de clase y desempeño filial configuran los modos de relación con el profesorado, y a la larga, el *sentido conferido* a estos encuentros. En clases medias y superiores, mientras el rendimiento es alto, la interacción con el profesorado responde a un verdadero y apacible **intercambio de información**. Cuando los hijos tienen problemas, a ese intercambio se suman los intentos de **negociación** y **disputa** de los juicios docentes. En clases populares, si los hijos no tienen problemas, acudir a las tutorías constituye un ritual encaminado a **dar ejemplo** -a hijos y profesores-, demostrando adhesión a los valores escolares. Cuando el rendimiento empeora, el contacto se intensifica: además de dar ejemplo, el cuerpo docente se convierte en un medio para **obtener información** que los hijos ya no comparten fácilmente. No obstante, deterioros graves de la trayectoria filial pueden suponer una ruptura de los lazos familiares con la escuela. Podemos representar estas concepciones en una tabla similar a la que exponía los modos de implicación doméstica. Al igual que ocurría entonces, en la relación con el profesorado las diferencias fuertes por clase social se dan a rendimientos bajos.

Tabla3. Posición de clase, rendimiento filial y modos de relación con el profesorado



7.5 El profesorado y el sistema escolar en los discursos parentales

Las concepciones familiares del profesorado son inseparables de su relación efectiva con los profesores de sus hijos. Así, aquellos progenitores cuyos hijos experimentan problemas tienden a ser más críticos con la profesión docente (Pérez Díaz et al, 2001). Sin embargo, existen otras diferencias muy relevantes, ligadas fundamentalmente al estatus social parental. La clase social y la proximidad a la cultura escolar van ligada a distintas concepciones sobre el cuerpo docente, como también sobre el sistema educativo en un sentido más amplio.

En las familias de clases cultivadas, las representaciones del profesorado están caracterizadas por la ambivalencia. En todas ellas conviven dos nociones muy distintas sobre el oficio y sobre el sistema escolar. Por un lado, está el discurso que presenta al cuerpo docente como una *víctima*, desbordado y sin capacidad de maniobra frente a unos alumnos que han adquirido demasiadas libertades y un sistema escolar en total decadencia. Tal panorama sería producto de unas actitudes familiares inadecuadas: progenitores excesivamente permisivos que han dimitido de sus responsabilidades, que no educan disciplina o que interceden a favor de los hijos en caso de conflicto (estos últimos típicamente representados mediante la anécdota extrema del padre que agrede físicamente a un profesor). En todo este proceso habría jugado un papel la administración pública, que tendería a posicionarse con el alumnado y sus familias, restringiendo aún más la autonomía profesional del cuerpo docente. Este relato *general* es muy similar al que circula dentro de la propia institución escolar –y de hecho, muchos de los entrevistados lo exponen mediante referencias al testimonio de conocidos o familiares que son profesores de secundaria-.

Pero este discurso convive con otro que, compartiendo un diagnóstico pesimista del sistema escolar, culpabiliza precisamente al propio profesorado. Se trata de una posición igualmente conocida, ligada en ciertos aspectos al reformismo pedagógico y que ha alcanzado cierta popularidad mediática. Las deficiencias adjudicadas a los profesionales de la educación son

muy variadas: corporativismo, falta de formación adecuada (o falta de *reciclaje*), excesivo blindaje de su posición (no tienen incentivos para *hacer bien* su trabajo), falta de vocación (sólo buscarían un salario fijo), etc. Los males de la profesión irían aparejados a un déficit global del sistema escolar. La escuela no habría sabido evolucionar, estaría atrapada en tradiciones metodológicas y organizativas totalmente desfasadas. El profesorado, actuando como un gremio inmovilista que sólo mira por sí mismo, habría contribuido a esa paralización. El *problema* entonces no serían los cambios recientes del sistema escolar, sino justamente la falta de ellos⁷⁸.

La alternancia de estos relatos, típica en las entrevistas con familias fuertemente escolarizadas, obedece a una función práctica. El primero, que problematiza los ambientes familiares frente al buen hacer de los profesionales, funciona como un discurso clásico de distinción frente a los *otros* padres. Adjudicando conflictividad y *dimisión parental* al resto de familias, se valorizarían la buena voluntad escolar propia. La necesidad del respeto a la profesión docente siempre corre en paralelo a una supuesta desvalorización del oficio por parte de la “mayoría de la sociedad”. En oposición a los progenitores problemáticos, *nuestra* estima a la figura del profesorado adquiere un beneficio simbólico de rareza. Este discurso tiene, muy frecuentemente, tintes sociocéntricos. La frontera divisoria entre las familias que valoran y no valoran al cuerpo docente sería una frontera de clase. En los estratos sociales más bajos se concentraría la mayor proporción de padres irreverentes (aunque rara vez aparecen referencias directas al nivel económico, sino a aspectos *culturales* o a zonas de residencia *marginales*). De ahí que estas percepciones aparezcan con mucha fuerza en las familias de clases medias del IES Alcázar (Gracia, Pablo y muy especialmente Mercedes), que conviven fundamentalmente con alumnado de extracción social inferior. La imagen de declive del sistema escolar y la victimización de sus profesionales se convierten rápidamente en discursos de cierre social:

[Hablando de los problemas del sistema escolar] *Hay padres que desconectan. Hay padres que van allí porque no tienen más remedio que llevarlos porque si no luego a lo mejor no reciben la ayuda que están esperando. Entonces... eso es lo que hay. Que a mí no me gusta. Nada (...) Cuando los padres tengan educación pues los hijos la tendrán. Pero como... esos niños que tienen ahora esa educación se convertirán en padres, pues ya está. Es que no hay más que hablar. Y si ahora en vez de haber... antes había tres maleducados, si ahora en vez de haber tres, hay ocho, pues esos ocho van a tener familia, y si se van a seguir comportando así, si no cambian, pues nada, pues tendrán hijos igual que ellos. Y cuando te toca eso al lado, pues tienes que vivir con ello... Que dicen... ¿cómo es eso qué dicen? “No, es que la integración”, “en realidad tú vas a estar toda la vida... tienes que vivir con ellos”. No perdona, yo mis amistades las elijo yo, no nos equivoquemos, yo tengo que estar ahí porque tú me obligas a convivir con esas personas, no porque vayan a convertirse en mis amigos ni porque vayan a formar parte de mi vida, sino porque tú me los impones* (Mercedes, IES Alcázar, clase media cultivada, trayectoria filial alta-estable,^{1ª} entrevista).

⁷⁸ Ambas perspectivas forman parte de las visiones hegemónicas del mundo educativo, con diferentes análisis y propuestas pero compartiendo un carácter agorero. Fernández Enguita (2008) las ha identificado con bastante claridad: “unos y otros coinciden en señalar el *desastre*, aunque unos añoran el *paraíso perdido* y otros anhelan el *milenio inalcanzado*” (p.8).

La segunda concepción, que culpa al profesorado de la actual “catástrofe escolar” se moviliza cuando se relatan los desencuentros con el centro. El objetivo entonces no es marcar distancia con otras familias -especialmente las de estatus inferior- sino justificar ciertas formas de relación con la escuela hipotéticamente cuestionables. Disputar los juicios escolares requiere matizar y cuestionar la profesionalidad del cuerpo docente. Y las construcciones críticas producidas por los expertos educativos son la mejor manera para hacerlo de forma legítima. Así, la actitud frente al profesorado es enormemente cambiante a lo largo de las entrevistas con progenitores de los estratos más cultivados. Estas contradicciones discursivas han sido detectadas por otras investigaciones sobre la relación familia-escuela en estos mismos medios sociales (McGrath y Kuriloff, 1999; Brantlinger, 2005). Un enfoque pragmático del discurso permite entenderla en profundidad: cada relato se va poniendo en juego estratégicamente, como medio de distinción o de legitimación. Si bien, la depreciación del cuerpo docente cobra mayor sentido cuando la relación de la familia con el centro es más tensa⁷⁹. Esto es, cuando los hijos tienen problemas de rendimiento y conflictos habituales con el profesorado que acaban salpicando a la familia. Por eso, la imagen “trasnochada” e “incompetente” de los profesionales escolares gana mucha importancia en familias donde coincide un alto capital cultural y unos bajos resultados filiales (como las de Amina y Raquel).

Falla el sistema y fallan las familias: la puesta en práctica de distintos marcos de sentido

El caso de Raquel es muy ilustrativo de la dualidad discursiva a la que estamos haciendo referencia. Esta participante es una madre de clase media-alta con tres hijos. La hija mayor arrastra un historial de dificultades escolares, achacados a un trastorno psiquiátrico (TDAH). El diagnóstico fue formalmente reconocido por el colegio, primero, y por el instituto, después. A lo largo de los cursos, la madre ha ido pidiendo a los distintos profesores que adapten las metodologías y formas de evaluación a las dificultades de su hija. Por el carácter controvertido del TDAH en el mundo educativo (se le tacha de trastorno sobre-diagnosticado, incluso de “invento”) varios docentes no se prestaban a realizar estos ajustes (que además, suponen una mayor carga de trabajo). La relación familiar con el profesorado ha estado marcada por constantes desafíos y enfrentamientos. Estos conflictos van reforzando la posición de la madre de que el sistema escolar “no se adapta”, “no es inclusivo”, “es demasiado rígido” o “demasiado estricto”. A la vez, estos discursos se emplean para justificar una cierta forma de relacionarse con el centro –un tanto invasiva, con cuestionamientos explícitos de la labor pedagógica docente–:

Porque además es increíble, porque después del diagnóstico del colegio y todo, ya en sexto, en sexto, me dice [el tutor de su hija] “no entiendo, mira lo que ha hecho M. en el examen, que yo le pedí esto y me pone...” y me enseña el examen y la pregunta

⁷⁹ Aunque en estos casos, ambas posturas pueden mobilizarse simultáneamente. Aludiendo a la importancia de la profesión docente y a su difícil situación actual, se justifica la intervención frente a profesores concretos que no estarían a la altura de las circunstancias. Se combina una valoración general (positiva) sobre el gremio con una valoración particular (negativa) sobre docentes específicos – que con su mala praxis estarían “empañando” un oficio tan noble–.

tenía cinco líneas por lo menos [no estaba adaptada a los problemas de concentración y comprensión lectora de la hija] ¿Donde está la adaptación curricular? es que aquí yo no veo ninguna adaptación curricular. Y claro, ya, se calló y se fue, vamos, es que era para él un tema que no... entonces adaptación curricular cero (...) si queremos la inclusividad en la educación... pues entonces habrá que tener una adaptación curricular (...) lo que no puede ser es que la Junta de Andalucía, o España, o la ley, la LOMCE, o lo que sea, “inclusividad, inclusividad, inclusividad” y después... los exámenes no están adaptados a nadie (Raquel, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente, 1ª entrevista).

A raíz las dificultades de la hija, la madre ha ido adquiriendo importantes conocimientos en pedagogía y didáctica: maneja con soltura la jerga del campo, está al tanto de las distintas corrientes y se posiciona explícitamente con las pedagogías alternativas, lúdicas o no-directivas (menciona como referentes a Montessori y a la escuela de Sumerhill). Así, los problemas de su hija en la escuela acaban siendo los problemas de la escuela: trato uniforme, métodos poco estimulantes, énfasis en lo memorístico, privilegio de la lectoescritura, etc. Cuestiones todas ellas de las que hace responsable al profesorado: ortodoxo, opuesto a la innovación y poco dado a esforzarse más de lo estrictamente necesario.

Pero, poco después durante la misma entrevista, el deterioro del sistema escolar no se va a achacar a elementos internos, sino externos. La educación “no funciona” porque las familias (las *otras* familias) estarían consintiendo excesivamente a sus hijos, porque no les inculcan disciplina ni les exigen esfuerzo y –sobre todo- porque no aceptan la autoridad docente:

Yo creo que es más difícil [ser profesor hoy en día] porque va contrasentido de la sociedad. Evidentemente, es más fácil como antiguamente, si el niño hacía una trastada o lo que sea, en el colegio... por ejemplo, un niño que insulta a un profesor, por decir un ejemplo... antes pues yo creo que profesores y padres iban a una, y el niño sabía que le iban a reñir por los dos lados. Ahora como es el rey, el profesor no sabe muy bien cómo actuar porque claro, los padres se le echan encima... en ese sentido sí. En ese sentido no es fácil... y muchos padres quieren, se quejan de lo que dice el profesor y muchas veces es que el profesor tiene razón, es que es así, vamos (Raquel, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente, 1ª entrevista).

En progenitores de otros orígenes sociales, las concepciones del cuerpo docente y del sistema escolar son parcialmente distintas. El discurso de la “falta de respeto” al profesorado sí que aparece puntualmente en familias de la pequeña burguesía y en las franjas más estables de la clase obrera. Su empleo es muy similar: como forma de distanciamiento respecto a familias de extracción social inferior, sobre todo cuando se reside en zonas socialmente heterogéneas. En cambio, en las fracciones inferiores del proletariado, el manejo de esta noción está muy ligado al rendimiento de los hijos. Sólo cuando este es alto emulan discursivamente a los estratos superiores, aunque aquí el alejamiento simbólico se realiza frente a próximos sociales (frente a las *otras* familias del barrio, que no “educarían bien” porque “no hacen caso” a los profesores).

Mucho más raros son los argumentos –típicos del campo de producción pedagógica- que sitúan en el profesorado las causas de los *problemas* de la escuela. Ello tiene sentido con lo visto anteriormente: conforme descende el capital cultural de la familia, menos habituales son los enfrentamientos con los profesionales del centro (y al no existir enfrentamientos, no han de emplearse discursos que, de alguna manera, los legitimen). Sí que pueden aflorar críticas esporádicas a profesores específicos, pero estas tienen que ver con su experiencia personal con los mismos⁸⁰, sustentadas en argumentos “expresivos”: algún docente que ha sido *antipático* durante las reuniones, que ha sido acusado por los hijos de *faltar al respeto*, etc. Fuera de las capas sociales más cultivadas, las competencias académicas y profesionales de los docentes no son puestas en duda. Un aspecto que evidencia muy bien este punto fue la incomprensión –cuando no oposición frontal- a la llamada “huelga de deberes”. Convocada por la CEAPA durante Noviembre de 2016, fue un tema recurrentemente durante la primera fase de entrevistas. Aunque la inmensa mayoría de los progenitores recelaba de la convocatoria, los de clases populares fueron los más explícitos: la decisión de la carga de trabajo corresponde al docente. Las familias más alejadas de la cultura escolar son, en muchos sentidos, las más *leales* a las decisiones de sus profesionales. Incluso cuando se comparte el malestar de los hijos ante ciertas evaluaciones y sanciones, el profesor, en última instancia, “sabrán lo que hace”:

Yo me lo creo de mi hijo, que no había hecho nada, porque él no es embustero. Pero le digo “mi alma, pero es que la maestra sabe lo que tiene que hacer”. Hay veces que puede castigar a uno y hay otras veces que la maestra tiene que castigar a toda la clase entera, que ahí tiene razón, y aunque no la hubiera llevado, no se la hubiera dado yo a mi hijo, yo no le hubiera dicho a mi hijo “pues mira que poca vergüenza”. No, porque a los niños no hay que darles pie ¿sabes? (Ángela IES García Lorca, clase obrera, trayectoria filial baja-descendente, 1ª entrevista).

El relato de la “mala voluntad escolar” de las *otras* familias es compartido por muchos progenitores de clases populares. Pero tal percepción suele convivir con otras que realizan una lectura marcadamente optimista de la evolución del sistema escolar (y que contrasta enormemente con el discurso de la *decadencia* y la *bajada de nivel* enarbolados en las familias más privilegiadas). Este optimismo es característico de familias poco escolarizadas donde los hijos tienen trayectorias prometedoras. En ellas hay una fuerte divergencia, entre un discurso “general” -que toma ciertos argumentos críticos con la institución- y otro discurso construido a partir de las vivencias particulares. Al comparar la experiencia escolar filial con la propia – corta, con un acceso temprano al mercado de trabajo- la evolución percibida es claramente positiva. Los hijos pueden estudiar “lo que nosotros no pudimos”. Además, la educación formal habría mejorado en muchos aspectos: atención más personalizada al alumno, mejor disposición del profesorado ante sus problemas, bilingüismo, programas de intercambio en el extranjero (como los que ofrece el IES Alcázar), etc. Así, las visiones más *apocalípticas* del

⁸⁰ Los discursos formales más teóricos sobre el sistema escolar -y sus *muchos* problemas- circulan fundamentalmente entre los estratos sociales más cultivados (Bourdieu, 1997). De ahí una diferencia que muestra el análisis comparativo de las entrevistas. Cuando se pregunta por las percepciones sobre la escuela, las clases cultivadas responden aludiendo al sistema educativo como institución, los sujetos más desprovistos de capital cultural, responden a partir de su experiencia (propia y la de sus hijos).

sistema educativo, que con tanta asiduidad difunden los medios de comunicación de masas (Collet y Tort, 2006) son fundamentalmente contruidos y reproducidos por clases medias.

7.6 Representaciones de la *implicación parental*

El objeto de estudio de nuestro análisis no son únicamente las prácticas efectivas de implicación parental, también los discursos que se despliegan alrededor de ellas. Sostenemos que para captar en profundidad el fenómeno hay que atenderse a los *hechos*, pero también a los constructos simbólicos a partir de los cuáles se interpretan. En este apartado de la tesis vamos a analizar de qué manera los sujetos representan sus distintas formas de implicación en la escuela, cuáles son las fuentes de legitimidad de estas prácticas y cómo se relaciona todo ello con las características de las familias y el desempeño escolar de los hijos.

Muchos estudios sobre implicación que emplean metodología cualitativa han cuestionado las formas hegemónicas de entender el fenómeno. Generalmente, han hecho énfasis en que las formas familiares de inversión escolar han de interpretarse a partir de la lógica de los sujetos que la ponen en práctica, no como aproximaciones –más o menos ideales- al modo escolar de socialización. Dichas investigaciones nos enseñan lecciones muy valiosas, pero han caído habitualmente en el error de entender los discursos como simples exposiciones de las prácticas. Esta investigación parte de que los datos cualitativos no son únicamente ilustraciones, más o menos imperfectas, de los comportamientos. Entendemos que los discursos son además *jugadas* cuyo objetivo es también legitimar al emisor y a sus prácticas frente al interlocutor. El análisis de estas legitimaciones nos permite acceder a las categorías explicativas de los sujetos: para entender como las prácticas son dotadas de sentido, hay que atender a cómo dichas prácticas son presentadas y *defendidas*.

7.6.1 Discursos expertos y eje autonomía-control.

Los discursos a los que se enfrenta el investigador no surgen en el vacío: se encuentran en constante interacción con construcciones argumentales previas. Dentro de estas, para la mayoría de los temas con los que trabajan los científicos sociales, existen *concepciones legítimas* o *expertas*. Son concepciones habitualmente producidas por especialistas cuya autoridad emana del saber académico-científico. En este sentido, la relación familia-escuela no es una excepción. Existe un conjunto de juicios expertos sobre cuáles son las formas adecuadas de crianza y socialización filial, incluido el papel de los progenitores en la escolaridad. Para analizar los relatos parentales es necesario identificar estos postulados, pues la forma en que se presentan las prácticas casi siempre es deudora –en distintas intensidades- de tales saberes expertos.

El grado en que los diferentes grupos sociales manejan estas representaciones es variado. Tradicionalmente, la sociología ha detectado que la proximidad a los discursos especialistas está asociada a la posesión de capital cultural (Boltanski, 1974). Dicho panorama, sin embargo, ha ido cambiando, a la vez que una serie de factores facilitaba a las clases populares el acceso a estos saberes: aumento del nivel escolar, generalización de la apuesta escolar como vía de promoción social, mayor intensidad de la relación con la escuela y sus profesionales, difusión de discursos pedagógicos vía programas de televisión, revistas, etc. De hecho, como se verá en

el análisis, las categorías expertas están discursivamente presentes en los progenitores de los más variados medios sociales⁸¹.

Esto no quiere decir que se reproduzcan literalmente: sufren constantes modulaciones y reapropiaciones. Estos procesos de apropiación se ven facilitados por un hecho crucial: las concepciones de los especialistas rara vez forman un todo coherente. Ello se debe a que los campos de producción científica están atravesados por luchas internas entre sus especialistas⁸². Los enfrentamientos entre ellos por ganar capital simbólico dentro de estos campos generan una relativa fragmentación de los saberes producidos. De ahí que las concepciones expertas (o sus versiones vulgarizadas) de un tema concreto que se difunden por el espacio social sean relativamente heterogéneas (Morel, 2015).

La implicación parental es, en este sentido, un caso paradigmático. Las concepciones legítimas que circulan en torno a ella son muy diversas, en buena medida ligadas a postulados más amplios que enjuician los modos de socialización filial (Cerletti y Santillán, 2018). Son producidas por los llamados *especialistas de la infancia*, del ámbito de la psicología, la pedagogía o la pediatría, entre otros. Aunque existen numerosos matices y *escalas de grises*, puede afirmarse que los discursos parentales interactúan con dos conjuntos de premisas, ambos con raíces en el saber experto, pero que tienden a entrar en contradicción. Denominaremos a estos axiomas, respectivamente, como discursos **del control** y discursos **de la autonomía**. Estas representaciones son tipos ideales que incluyen distintas legitimidades sobre las prácticas parentales. Y en relación a ellas, incluyen diferentes concepciones sobre la infancia y la juventud y sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los menores.

Por discursos **del control** entendemos aquellas representaciones de la infancia que sitúan al niño en una amenaza permanente de desviación. El menor estaría constantemente expuesto a influencias socializadoras perniciosas, y sería deber de la familia constituir una barrera frente a ellas (bien bloqueándolas, bien *compensándolas* con prácticas benignas). Sin adecuada supervisión parental, los niños tenderían a tomar decisiones equivocadas y a eludir sus obligaciones, incluidas las escolares. Se trata de un discurso legitimado por postulados clásicos de la psicología y la pedagogía, con su énfasis en la socialización *primaria* y la concepción de la familia como principal agente socializador en esta etapa. Además, esta noción entronca vigorosamente con las teorías de la *implicación parental*, al colocar a los progenitores en un papel prominente cara a las obligaciones escolares de los menores. Para asegurar su progreso escolar es necesaria una acción familiar que *empuje* en la misma dirección que el centro y sus

⁸¹ Discursos sobre la crianza relativamente al margen de los saberes expertos *modernos* pueden “encontrarse” en sectores poco o nada escolarizados del subproletariado (Martín Criado et al, 2014).

⁸² Una de las maneras tradicionales de escalar posiciones en el campo es precisamente el enfrentamiento con las doctrinas ya consolidadas. Si tienen éxito en su tarea, estos productores alcanzan las posiciones hegemónicas hasta que son “desafiados” por nuevos especialistas. Esto provoca una dinámica circular, de luchas entre *pretendientes* e *instalados*, que fragmenta la producción y posterior difusión de los saberes expertos (Bourdieu, 2000; Moreno Pestaña, 2005; Martín Criado, 2008).

profesionales. El “antisujeto” –versión extrema y caricaturizada del polo discursivo opuesto– por excelencia de esta posición es el padre *negligente* o *desconectado* y su producto: el niño *descontrolado*.

Por discursos **de la autonomía** nos referimos a aquellas concepciones de la infancia que privilegian el desarrollo independiente de los niños. Los hijos tendrían capacidad para tomar sus propias decisiones: aunque cometan errores, estos serían lecciones a integrar para un comportamiento correcto a largo plazo. La *buena* crianza habría de producir niños resolutivos y capaces de madurar por sí mismos, algo improbable si la familia monitoriza continuamente su conducta (incluidas sus obligaciones escolares). Se trata de una noción igualmente alimentada por varios postulados psicológicos y pedagógicos, que señalan que un exceso de celo parental crea niños dependientes, egoístas o insatisfechos. La traslación al ámbito escolar de estos discursos es bien conocida: el apoyo escolar familiar tendría efectos negativos en el rendimiento a largo plazo, pues impide que los niños adquieran *responsabilidad*. El éxito escolar inducido por la presión parental sería un éxito efímero y poco meritario. De ahí que estos discursos tiendan a colisionar con las teorías de la implicación parental, que dibujan una familia partícipe y facilitadora de los retos escolares del menor. El “antisujeto” habitual de esta posición es el padre *sobreprotector* (caricaturizada habitualmente en la imagen del padre o madre que “le hace los deberes al hijo”), y su producto: el niño *sobreprotegido* o *mimado*⁸³.

Las posturas aquí presentadas son formas vulgarizadas de enunciados psico-pedagógicos. Entre ellas y las concepciones *reales* del campo académico existen, obviamente, importantes diferencias. No nos interesa su adecuación o veracidad empírica, sino su función práctica dentro de los discursos parentales. Los exponemos tal como son manejados por los sujetos participantes de la investigación, tanto en las entrevistas como en su relación con el profesorado. Podemos entender estas nociones como marcos interpretativos (Goffman, 2006) en el ámbito de la socialización filial. Son esquemas de percepción, valoración y significación que dan sentido a las distintas formas de relación paterno-filial y que se movilizan de forma práctica.

En los relatos de los progenitores, ambas concepciones habrían de sucederse -idealmente- de forma cronológica. La noción de control sería adecuada para la primera infancia. Con el paso de los años la, familia debería fomentar gradualmente la autonomía (y de hecho esta concepción gana muchísimo peso en el segundo contacto). No obstante, a lo largo de las entrevistas, la mayoría de los sujetos reconoce cierta legitimidad a ambos esquemas. Esto va a provocar importantes ambivalencias a nivel discursivo.

Es fácil ver que los dos enfoques, aún estando fundados en discursos expertos, se contradicen mutuamente. Al presentar sus prácticas de inversión escolar, los progenitores tienden a situarse en posiciones más o menos cercanas a alguna de estos polos ideales, a lo largo de un

⁸³ Existe una figura, popular en los discursos docentes, que combina los excesos de ambos antisujetos. Se trata del progenitor que “no se preocupa” pero siempre “se pone de parte” de los hijos (como forma de *compensar* su despreocupación). Es decir, está *desconectado* a la vez que es *sobreprotector*. Al igual que los progenitores, el profesorado aplica pragmáticamente estos marcos de interpretación.

eje discursivo que denominaremos **eje autonomía-control**. Esto no significa que se trate de posturas inmóviles: los argumentarios parentales oscilan entre ambas posiciones a lo largo de las entrevistas y en función de los temas considerados. La principal tensión a la que se enfrentan las familias es justificar sus prácticas de manera que no puedan ser acusadas como *desconectadas* ni como *sobreprotectoras*. Pero la mayor o menor proximidad a uno de los dos polos, así como las estrategias discursivas para resolver estas tensiones, están ligadas al estatus social familiar, al tiempo disponible y al desempeño escolar de los hijos. Estos factores configuran esencialmente las prácticas que se emplean, facilitando o limitando ciertas formas de inversión escolar. A su vez, estas prácticas inciden en los discursos que pueden manejarse. Una vez expuestas, determinan qué marcos son seleccionables para una *adecuada* presentación de sí⁸⁴.

7.6.2 La implicación parental: una categoría práctica

Ya hemos visto que una serie de elementos constriñen la inversión escolar familiar: capital cultural, tiempo disponible y disposición de los hijos, muy ligada a su rendimiento académico. Estos elementos acaban produciendo una configuración de prácticas específica, que requiere de justificaciones en el plano simbólico (justificaciones que permitan a los sujetos persistir en ellas). Como muchos otros fenómenos, la relación familiar con lo escolar ha tendido a interpretarse como la puesta en práctica de unos determinados *valores*, o de una forma de *consciencia* o *cultura* (Martín Criado, 2014c). Ello supone obviar la dimensión valorativa de las prácticas. Sobre las formas de implicación familiar en la escuela pesa una jerarquía de comportamientos más o menos aceptables. Por eso, los discursos familiares no sólo exponen las prácticas, también tratan de valorizarlas. En este proceso, los diferentes constructos simbólicos se seleccionan y utilizan estratégicamente, acomodándose a las prácticas efectivas.

En esta investigación ponemos de relevancia dos hechos. Primero: la conexión entre discursos y comportamientos funciona, en muchos casos, al contrario de lo que suponen ciertos análisis. La conducta se ve modelada por constricciones prácticas –recursos de clase y trayectoria/disposición filial, fundamentalmente– y los discursos son seleccionados *a posteriori* para ganar legitimidad frente a otros interlocutores⁸⁵ (los próximos sociales, pero también el propio investigador durante las entrevistas). Segundo: los individuos no son portadores de un conjunto coherente de posiciones y actitudes ante la escuela. Los discursos parentales están caracterizados por la ambivalencia, los argumentos que se emplean para defender los comportamientos no siempre forman una estructura coherente. En ello influye enormemente

⁸⁴ En este sentido, no podemos olvidar que los progenitores están siendo entrevistados por un investigador universitario. Aunque muchas de las prácticas son defendidas frente a interlocutores ausentes (las *otras* familias) también se está negociando la imagen frente al investigador (o frente a un profesor, en las tutorías). Seguramente ello influya en la importancia que tienen las concepciones expertas en los datos obtenidos. Quizás una investigación con grupos de discusión –donde se debate con próximos sociales– hubiera producido otras formas de articular los discursos.

⁸⁵ El análisis longitudinal refuerza esta perspectiva: durante la segunda tanda de entrevistas, las condiciones de posibilidad de ciertas formas de *implicación* han cambiado (variaciones en la trayectoria filial, cambios en la relación de los progenitores con el profesorado, progresiva dificultad de los contenidos que han de estudiar los hijos, etc.). Ello modifica los comportamientos parentales e incide en las estrategias de presentación y los argumentos empleados frente al investigador.

la tensión entre las dos posiciones legítimas que hemos identificado: **autonomía** y **control**. Ambas posiciones beben del discurso especialista, pero a la vez son discordantes. Entender esta contradicción es fundamental para analizar las argumentaciones alrededor de la implicación parental.

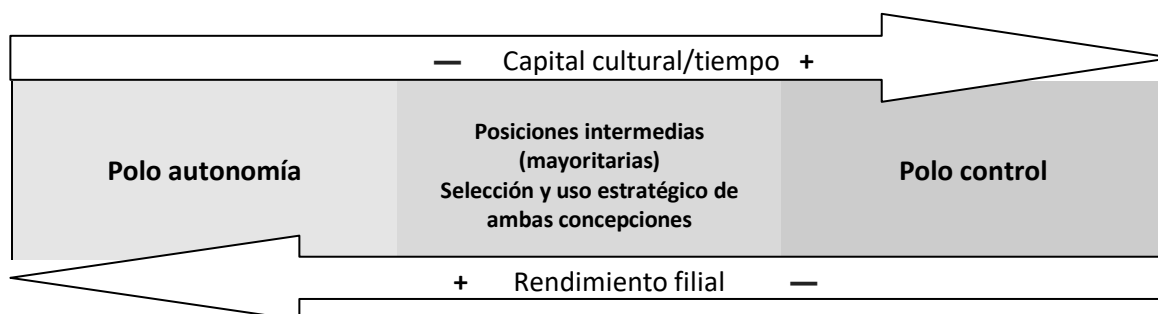
Sí puede decirse que, en función del origen social familiar y del rendimiento filial -y por tanto, en función de las prácticas utilizables- los enunciados que se manejan están más próximos a uno u otro polo. Las familias de clases populares cuyos hijos tienen rendimientos muy altos son mucho más cercanas a las posiciones de autonomía. Estos son casos donde las prácticas intensivas de implicación ni se requieren (no se detectan problemas) ni pueden ponerse fácilmente en práctica (por la escasez de tiempo y conocimientos). En estas familias, el control continuado de la vida escolar filial se presenta como un remedio tardío y engañoso. Sería propio de padres que no han enseñado responsabilidad, que intentarían paliar *a destiempo* las consecuencias de una socialización temprana defectuosa. De hecho, una anécdota aparece de forma recurrente durante las entrevistas con estos progenitores: el caso de un familiar o amigo que prestó *demasiada* ayuda escolar a sus hijos y ahora estos no saben “estudiar por su cuenta”. La dependencia filial obligaría a la familia a un acompañamiento escolar permanente, quebrando la estructura familiar de derechos y deberes. Frente a todo ello, ponen en valor un concepto clave: la confianza. Presionar a los hijos para que estudien significaría “no fiarse” de ellos. Así, facilitar un progreso escolar autónomo no sólo sería bueno para los hijos, como sostiene una parte del discurso especialista. También sería indicador de haber construido una relación de confianza con ellos.

En estas posiciones es dónde más abiertamente se cuestiona el modo intensivo de vinculación familiar a la escuela. Ana es una de las madres que mejor la encarna. Con un trabajo a jornada completa (igual que su cónyuge), estudios primarios y tres hijas con trayectorias excelentes, se sitúa en el polo ideal de autonomía. Conforme las hijas crecen, algunas demandas del centro empiezan, a sus ojos, a carecer de sentido. Por ejemplo: se queja de tener que mirar regularmente la agenda, y de firmar las notas de los exámenes en la misma (siempre vienen aprobados y las hijas no le ocultarían un hipotético suspenso puntual). También recela de las reuniones colectivas de familias a principio de curso –aunque acuda a ellas-. Las llamadas a la colaboración familiar, habituales en estos encuentros, deberían reservarse para las *malas* madres cuyos hijos tienen problemas escolares.

En el extremo opuesto encontramos a familias de clases medias y altas cuyos hijos experimentan dificultades. Aquí las estrategias de implicación –en el sentido *clásico* del término- son muy intensas: abundantes contactos con el centro, externalización mediante profesores u academias, vigilancia y apoyo didáctico con las tareas, etc. En estos casos los discursos parentales encarnan el polo ideal de control. Estos informantes utilizan todo el repertorio legítimo sobre las bondades de la implicación parental, que entroncan de forma fluida con los discursos pro-control. Sólo mediante una estrecha colaboración entre familia y agentes escolares podría asegurarse el progreso académico de los hijos. Estos repertorios incluyen múltiples acusaciones a las familias “no colaboradoras”. De hecho, llega a cargarse sobre ellas la culpabilidad de todos los males del sistema educativo (en un relato bien

conocido por su protagonismo mediático: la educación *de hoy en día* estaría peor que nunca, debido a la dejadez de las *otras* familias)⁸⁶.

Figura1. Posición de clase, rendimiento filial y eje autonomía-control



Pero al margen de las posiciones *ideales* o *extremas*, la mayoría de los participantes circula de forma inestable entre ambos polos. El principal temor entonces es ser encasillado en alguno de los “antisujetos” de estas concepciones (sea el progenitor *negligente* o *sobreprotector*). Por eso, mientras se exponen las prácticas, se van manejando estratégicamente los argumentos pro-autonomía y pro-control, de forma que la inversión escolar familiar satisfaga ambos postulados. La categoría “implicación” se maneja como una **categoría práctica**: su significado se va modulando de forma que las estrategias posibles (ligadas a la posición de clase y a los requerimientos filiales) puedan exhibirse como las estrategias óptimas. En muchas ocasiones, el discurso acaba convirtiéndose en una lucha simbólica para definir un adecuado “punto medio” —que siempre encaja con los comportamientos propios—. El contenido concreto de este punto medio varía sensiblemente entre unas familias y otras, pero comparte su forma de enunciarse: siempre es presentado como una inversión suficiente para satisfacer la noción del control, pero no tan intenso como para contradecir la legitimidad de la autonomía⁸⁷.

De ahí que, al relatar las prácticas, los progenitores traten de conferir un sentido *auxiliar* o *periférico* a las mismas, de presentarlas como formas de inversión que aúnen las dos legitimidades discrepantes: a caballo entre el control y la autonomía pero evitando ambos extremos. Así, muchos progenitores enfatizan el hecho de que buscan con sus hijos contenidos en algún libro o en internet (pero remarcando que no se los explican directamente), señalan

⁸⁶ Otro aspecto que parece incidir en el manejo de estas nociones es el género del progenitor. Aunque disponemos de pocos casos de padres varones para sacar conclusiones sólidas, los hombres parecen ser más proclives a sostener posturas de autonomía. Ello cobraría sentido con su papel más distante en la escolaridad filial, confirmando el uso estratégico de estas concepciones. En las pocas entrevistas en que aparecieron desavenencias con el cónyuge por la gestión familiar de la escolaridad, se repitió el mismo patrón: los hombres señalaban que sus mujeres estaban *demasiado* encima de los estudios de los niños, las mujeres acusaban a sus maridos de no estar *suficientemente* pendientes.

⁸⁷ Aquí pesa mucho una cuestión anteriormente tratada en esta tesis: la implicación es un concepto ambiguo, los progenitores tienen amplias posibilidades para definirla a conveniencia. Esto, sumado a la fragmentación de los discursos legítimos sobre la cuestión, convierte a la *implicación parental* en un terreno especialmente fértil para que se produzcan apropiaciones estratégicas.

cómo les ayudan a hacer algún esquema o que les toman la lección el día antes de un examen (pero subrayando que no se sientan junto a ellos a estudiar) o comentan cómo se aseguran de que los deberes están hechos (pero insistiendo en que no les ayudan a hacerlos). Evidentemente, lo que se plantea como estrategia “auxiliar” está ligado a la posición de clase familiar y a los requerimientos filiales. Pero también a las estrategias conocidas de los próximos sociales.

La mayoría de las veces, estas luchas simbólicas son relacionales, se construyen como juicios y posicionamientos frente a los comportamientos imputados a *otras* familias. Las prácticas propias son puestas en valor situándolas en el conjunto de relaciones próximas. Para casi todos progenitores, existiría un conjunto de familias que *está más encima* y otro que *está menos encima* de los niños que ellos. Frente a los primeros se utilizan las tesis de la autonomía filial y sus bondades. Frente a los segundos, las tesis del control (que están más directamente ligadas a los discursos que defienden la implicación parental). Esta tensión explica que los relatos familiares suelen ser visiblemente inconsistentes⁸⁸, alternando a lo largo de las entrevistas argumentos de ambas posiciones. Los discursos parentales han de validarse frente a inversiones y modos de crianza muy diversos, a la par que han de satisfacer postulados legítimos que entran en contradicción. Las nociones de autonomía y control no son valores interiorizados, forman parte de una reserva o *stock* de “recursos culturales” que pueden ser movilizados para legitimar las propias prácticas ante oponentes diversos (Condor y Antaki, 2000).

Antonio es el padre de una familia de clase obrera con cierto capital escolar (ambos cónyuges tienen estudios medios) aunque con poca disponibilidad de tiempo. El hijo menor ha comenzado a suspender algunas asignaturas con el paso a la secundaria. Los progenitores han reaccionado regulando el tiempo de estudio y limitando el acceso a dispositivos electrónicos. Las estrategias más intensivas en tiempo, que difícilmente pueden emplearse, funcionan como la frontera entre la implicación *aceptable* y una sobreinversión que desembocaría en *dependencia*. En su caso, el hecho de “sentarse con los hijos” como hacen *otros* progenitores (específicamente su cuñada, un ama de casa con formación superior) sería la línea roja que no puede cruzarse, so pena de quebrantar el mandato de la autonomía:

Sí, pero no tanto eso como de la estructuración de... del tiempo, de... bueno, que si es a las cuatro y media es a las cuatro y media, y si es hasta las nueve pues hasta las nueve, y si la merienda es media hora pues es media hora (...) Y si tienes que dedicar más tiempo a un examen pues al examen le tendrás que dedicar... seis o siete horas. Y esas seis o siete horas hay que echarlas en la semana, y hay que contar desde aquí a... pero no a ponerme con ellos, sentado... si no a marcarles bien el tiempo, que le cunda el espacio, menos móvil también, que antes con el móvil éramos... más pasivos en cuanto a que ellos se lo bajaban o no, o se ponían, se ponían a escuchar música que si eso. Pero ponerme con ellos sentados, no (...) porque

⁸⁸ Excepto para la minoría de casos que definimos como “posiciones extremas”. Para estos progenitores, el resto de familias siempre cae en el polo opuesto (son más *controladores* o dejan más *autonomía* que ellos). De ahí que sus relatos sean más coherentes: sólo han de posicionarse frente a un modelo práctico-discursivo.

después te cogen una dependencia que llega el niño con unos batacazos... (Antonio, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-estable, 2ª entrevista).

Negociaciones de este tipo no sólo aparecen frente al investigador, también frente al profesorado. Aquí la tensión para certificar el grado de seguimiento es aún mayor. Sobre todo, cuando los hijos tienen dificultades escolares y la familia ha de defender sus estrategias ante las sospechas docentes. Un buen ejemplo lo tenemos en la reunión de tutoría de Raquel. Aunque la madre ejercita un seguimiento constante, el papel del padre es mucho más discreto (pregunta esporádicamente por las tareas, aunque sin comprobarlas ni intervenir en ellas). Ante las acusaciones de la tutora de no estar suficientemente pendiente, él justifica el grado de seguimiento por medio de los postulados pro-autonomía. Intensificar la vigilancia (preguntando *todos* los días) sería perjudicial para la hija (infringiría el principio de la confianza):

Profesor – Entonces eso lo tiene que tener ella en su cuaderno, y yo no lo he visto. Entonces claro, si ustedes no están al tanto de eso...

Padre – A ver, insisto, yo sí le pregunto. No todos los días, pero cada dos o tres días. Tampoco le voy a preguntar todo el tiempo porque no quiero que la niña... vea que no confío, que no me fío de ella. Que eso, también, para su autoestima... claro... (Reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Raquel, pareja de clase media cultivada, trayectoria filial bajo-ascendente).

A partir de las prácticas empleadas, se producen negociaciones en torno al sentido de *implicarse en la escuela*. Los distintos modos de intervención en la escolaridad –identificados en un capítulo anterior de esta tesis- no son simples expresiones de las preferencias y prácticas parentales (Martín Criado, 1998a). Constituyen toda una lucha para establecer, a conveniencia, lo que es la forma apropiada de relación con la escuela. En última instancia, casi todas las familias se consideran *implicadas*, aún cuando existen diferencias enormes de inversión (de forma y de intensidad). De hecho, incluso los progenitores más cercanos al polo autonomía – con un bajo seguimiento doméstico del trabajo escolar- exhiben su distanciamiento como una forma de implicación. Mediante la no-intervención se enseñaría a los hijos el respeto a la profesionalidad y la autoridad del profesor⁸⁹. Frente a la “implicación” como concepto universal –que tratan de operacionalizar tantas investigaciones académicas- lo que muestra el análisis es un manejo práctico de la categoría. La implicación se define como “lo que puede hacerse y se hace”, no como una determinada conducta ante la escuela delimitada por juicios expertos. Estos juicios se conocen, pero se interpretan de forma estratégica para defender los comportamientos propios y criticar los ajenos.

⁸⁹ Estas familias representan bastante bien lo que Annette Lareau llama *separación de esferas*. Para la autora se trata de un comportamiento característico de clases populares. Nuestros datos obligan a matizar. Se da en familias de estratos inferiores pero especialmente cuando los hijos tienen buenas calificaciones. En caso contrario, tal *separación* no goza de legitimidad: podría entenderse como “dimisión” de las obligaciones escolares parentales.

El eje autonomía-control juega un papel en los discursos parentales en todos los medios sociales. Pero es pertinente señalar que existen ciertas diferencias de clase en los modos en que dichas concepciones expertas son formuladas (aunque ello no altera su función práctica dentro del discurso). Entre las clases cultivadas, se expresan en formas más cercanas al propio discurso especialista, con más referencias explícitas a la terminología pedagógica. En cambio, en los sujetos más desposeídos de capital escolar, las concepciones expertas conviven con –y son interpretadas a través de– mandatos *tradicionales* en torno a la crianza de los hijos. En estos casos, intenta conjugarse la autoridad especialista con la legitimidad de un pasado (más o menos idealizado) en que “los niños estaban mejor educados”. Curiosamente, estas nociones *tradicionales* funcionan para justificar tanto posturas de autonomía como de control. De autonomía: recurriendo a un pasado donde los progenitores estaban mucho más desapegados del ámbito escolar (“nuestros padres nunca estuvieron tan encima”). De control: invocando una tradicional *severidad* parental que se habría perdido “hoy en día”.

Inés representa muy bien este último caso. Se trata de una mujer de edad relativamente avanzada perteneciente a una fracción precaria de las clases populares (estudios primarios incompletos, acceso intermitente al empleo, la familia recibe transferencias sociales). Su hija mayor ha finalizado la primaria con notas bajas y suspensos ocasionales, y la madre realiza una importante inversión (basada en la vigilancia, la restricción de tiempo libre y las sanciones continuas, como es habitual en estas posiciones). En su discurso, las *modernas* labores de implicación escolar son reinterpretadas y enmarcadas en el modo de socialización tradicional. Por ejemplo: los castigos físicos pueden legitimarse parcialmente si sirven para dirigir a los hijos al trabajo escolar. El valor de la severidad que conoció con sus padres se aplica a la promoción académica de sus hijas:

*Sabes, entonces como yo estoy criada de esa manera yo la estoy criando igual, y **con respecto a los estudios pues soy igual**, mi madre ha sido dura en ese sentido. Que si he querido estudiar, he tenido que estudiar. Lo que a mí me ha gustado pero lo he tenido que hacer. Entonces, en ese aspecto mi madre ha sido muy dura pues yo he sido muy severa también con mis hijas. Entonces como yo lo vi en mi casa es como yo estoy criando a mis hijas. En mi casa siempre ha habido mucho respeto y aquí pues las estoy criando igual y que haya mucho respeto* (Inés, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-ascendente, 1ª entrevista).

Así, la principal tensión en los modos de socialización de las clases populares ya no se da tanto entre un conjunto de postulados *tradicionales* y unas nuevas de legitimidades especialistas (Martín Criado et al, 2000), sino entre las distintas ramas de los saberes expertos, como ocurre en las clases medias. Los enfoques tradicionales sobre la crianza –que sólo se manifiestan con cierta visibilidad en los sujetos menos escolarizados– no se conciben por oposición a los dictámenes expertos, sino que se diluyen en ellos. En este proceso, pierden algunos de sus rasgos distintivos y dejan de constituir un vector principal del discurso.

7.6.2 Resolviendo la tensión autonomía-control

La tensión autonomía-control explica una maniobra discursiva habitual entre los progenitores: el “desguace” del significante *implicación*. Ya hemos visto que la implicación es un concepto amplio, que puede hacer referencia a una multitud de prácticas y actitudes muy diversas y no necesariamente relacionadas. Aprovechando la ambigüedad del término, los discursos

parentales “trocean” la categoría implicación y valoran independientemente cada uno de los elementos que forman parte de ella. Tal parcelación conceptual permite la convivencia de las dos legitimidades opuestas: desplegado el abanico de prácticas posibles, se enfatizan aquellas que se emplean más frecuentemente para resaltar el *control* sobre los asuntos escolares. Por su parte, aquellos ámbitos en los que no se interviene darían cuenta del compromiso paterno con la *autonomía* y la independencia filial, y funcionan como muestra de una responsabilidad ya inculcada. La gestión de la trayectoria escolar (y de otros aspectos de la vida filial) se diversifica discursivamente. Así, pueden manejarse simultáneamente argumentos legítimos que a menudo serían contradictorios dentro de un paquete común de “prácticas de crianza”.

La lucha simbólica por semantizar el fenómeno de la implicación pasa entonces por su fraccionamiento, adjudicando distinto valor a cada práctica en función de las posibilidades efectivas. Las familias jerarquizan los distintos elementos que componen la “implicación familiar”, colocando en los primeros peldaños las prácticas propias y desvalorizando el resto de comportamientos. Por ejemplo: las familias de clases populares suelen deslegitimar las técnicas de instrucción directa (aquellas más ligadas a la posesión de capital cultural) mientras priorizan y valoran los comportamientos de vigilancia y control (aquellos que más pueden usar). De ahí una expresión recurrente en estos medios: la de “ayudar a organizarse”. El papel de la familia sería construir las condiciones necesarias para el aprendizaje, pero éste sería responsabilidad última de los hijos. La situación es inversa en los estratos sociales más cultivados. El apoyo a la escolaridad aquí se vincula a las prácticas más propiamente pedagógicas, lo que lleva a degradar simbólicamente las “autoritarias” labores de inspección:

Porque hay que dejarle su autonomía, pero seguimos, aunque no hay que ponerse a decirle “ponte a hacer las tareas”, no, él coge y automáticamente, coge, se va y se poner a hacer las cosas (...) Bueno, lo típico “pregúntame la lección” o “este ejercicio no lo entiendo” claro, te sentabas con él, lógicamente... más que dirigir el aprendizaje, no hay que dirigir, sino ayudarle en el aprendizaje, apoyarlo... y estar seguro de que lo entiende todo, porque ya el trabajo es suyo (Juan, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial media-descendente, 1ª entrevista).

Es habitual que estas maniobras incluyan aspectos escolares y no-escolares de la crianza, lo que concede a los progenitores nuevas formas de legitimación. Cuando se declara poco apoyo directo al trabajo escolar de los hijos (tendiendo a posiciones de autonomía) los progenitores remarcan inmediatamente después su inflexibilidad para otros ámbitos de la vida filial, en una especie de estrategia de “compensación”. Así, el relativo distanciamiento de lo escolar se justifica por contraposición a otras interacciones con los hijos donde sí que se ejerce control (grupo de pares, pautas de consumo, tiempo libre). Lo mismo sucede al contrario, cuando el apoyo escolar es directo, intensivo y continuado, y pueden percibirse acusaciones de *excesivo* control. Entonces los progenitores tratan de introducir otros ámbitos en los que no se interviene -porque ya se ha educado *responsabilidad*- o destacan aquellos comportamientos filiales legítimos que no requieren de presión parental (destacando, por ejemplo, su contribución *voluntaria* a las tareas domésticas, su respeto *autónomo* a los horarios de estar fuera de casa, de ver la televisión⁹⁰, etc.). Aquí también juega una cierta defensa de las

⁹⁰ El recurso a la televisión se repite con frecuencia durante las entrevistas. No es casualidad: la mayoría de las familias terminan admitiendo que los niños la ven muy poco (prefieren otros dispositivos

disposiciones filiales –que indirectamente enjuician los modos de crianza parentales-: en tanto las estrategias más controladoras podrían dar a entender problemas escolares, las familias se apresuran a resaltar las virtudes *morales* de los hijos.

Esta segmentación (de las distintas formas de inversión escolar, de los distintos ámbitos de intervención parental en la vida filial) es una de las principales estrategias discursivas de los progenitores. Pero no es la única. Otra muy habitual para resolver la tensión es valorar el grado *óptimo* de control y autonomía en función de la edad filial. Cada categoría etaria iría aparejada a distintos grados de *madurez* o de *criterio* que requerirían distintos modos de gestión de la vida escolar. Este discurso va en paralelo a la habitual disminución del apoyo escolar con el avance de los cursos.

Ya en la primera tanda de entrevistas, la mayoría de progenitores señala que el seguimiento cotidiano de las labores escolares ha decaído conforme los hijos crecían. Durante los primeros cursos de la etapa primaria, varios factores incentivarían la vinculación parental con la rutina escolar de los menores: mayor facilidad de los contenidos, menor capacidad filial para incidir en las estrategias parentales, mayor accesibilidad del profesorado (que además, en estos cursos, exige mayor colaboración familiar), etc. Además, al no haberse consolidado aún la trayectoria, los progenitores sienten la necesidad de vigilar más de cerca cómo evoluciona, de cara a detectar posibles problemas antes de que sea tarde. Por último, la relación con otras familias del centro es más estrecha en esta etapa. La socialización de los hijos con su grupo de pares suele realizarse bajo supervisión parental (en cumpleaños, comuniones, quedadas informales en plazas y parques). Estas redes proporcionan información sobre el centro, los profesores o las obligaciones de los hijos que resulta de utilidad en la gestión de su trabajo en el hogar (además de generar ciertas dinámicas de competencia entre los progenitores que incentivan la *implicación*).

Estas condiciones de posibilidad van transformándose con el avance de los cursos, evolucionando las estrategias de inversión escolar a formas menos intensivas –a distintos ritmos en función de los recursos familiares y de las calificaciones que obtienen los hijos-. Por lo tanto, casi todas las familias han experimentado distintos grados de intervención a lo largo de la edad escolar de los menores. Esto permite seleccionar tácticamente las distintas fases de la trayectoria filial para satisfacer los dos postulados legítimos pero contradictorios. Las prácticas usadas en los primeros años, con mayor inmersión en los contenidos o que requieren más tiempo, se emplean para satisfacer el mandato de control. Con el paso de los cursos y el paulatino distanciamiento de la rutina escolar filial, se recurre a la noción de autonomía. El control sería para los *niños*, la autonomía para los *mayores* (un argumento que es presentado como auto-evidente por sus implicaciones psicobiológicas). Subrayando la evolución de sus prácticas, los progenitores pueden legitimarse ante ambos imperativos. Este fragmento de la entrevista de Pedro lo expresa con claridad:

electrónicos). Esto permite la gestión discursiva del tema tanto desde posturas de control –las limitaciones a su consumo no despiertan excesivos conflictos- como de autonomía –puede otorgarse total libertad porque los hijos nunca la verán *demasiado*-. No sucede lo mismo con el acceso a teléfonos móviles y ordenadores, que sí son fuente de todo tipo de negociaciones y desencuentros.

Porque tenemos unos amigos que se ponen a estudiar con él. Y de eso no se trata. Vale, que eso se hace hasta... yo que sé, primero de ESO. Después llegan cursos que tú no eres capaz de seguirle, y... ¿qué haces? ¿Lo dejas tirado al chaval, lo dejas tirado porque no le has enseñado a estudiar? (Pedro, IES Jorge Manrique, pequeña burguesía, trayectoria filial media-estable, 1ª entrevista).

Estas asociaciones explican que la frontera entre las categorías etarias (niño/mayor) varíe en función de las prácticas parentales y de su proximidad discursiva a uno de los polos legítimos. Así, en los discursos más cercanos al marco de control se incide con frecuencia en que los hijos todavía son *niños* que requieren de constante supervisión parental, mientras se carga contra los progenitores *negligentes* que “creen que sus hijos ya son mayores”. Y al contrario, en las posiciones más cercanas al polo autonomía la barrera divisoria se sitúa a una edad más temprana: los hijos empezarían a ser *mayores* antes. Quienes mantienen prácticas continuas de implicación cuando ellos las han abandonado estarían “infantilizando” a sus retoños.

“Son edades complejas”: adolescencia y conflicto autonomía-control

Las dos nociones expertas sobre la crianza y la relación con lo escolar son remitidas, en los discursos parentales, a distintas categorías etarias (aunque la frontera entre una y otra no esté bien definida y sea objeto de negociaciones simbólicas). Sin embargo, ya hemos visto que la mayoría de progenitores no se aferran totalmente a una de las posturas, sino que manejan simultáneamente argumentos de ambas. ¿Cómo se utiliza la frontera en estos casos? Aquí entra en juego una noción psicológica, muy integrada en el sentido común y que encaja perfectamente en esta ambivalencia: la *adolescencia*. La adolescencia sería una etapa de transición – simbolizada, en el ámbito escolar, por el rito de paso de la etapa primaria a la secundaria- en la que los hijos son a la vez *niños* y *mayores*. Así, el recurso a la adolescencia justifica cierta flexibilidad, práctica y discursiva, en el continuum autonomía-control. De ahí que la categoría sea continuamente puesta en juego por los sujetos en posiciones intermedias. Como la adolescencia es una etapa cambiante, las estrategias de implicación parental habrían de ser igualmente cambiantes:

-Pero después las ha recuperado todas. Siempre empieza más flojo, sí. También yo les dejo que cojan ellos su responsabilidad y claro, muchas veces no la acaban de coger y ya tengo que intervenir un poquito más.

-Al principio ¿tú lo veías trabajar menos?

-No, bueno, no sé, simplemente que no estoy tan encima de él. Porque yo soy partidario de que ellos asuman sus responsabilidades al principio. Claro, son edades complejas, que ya es adolescente, y si no estás encima de ellos pues... puede pasar esto, todo se arregla, te pones un poco más encima con los horarios y eso, y se lo toman ellos también un poquito más... todas las cosas más ordenadas y eso, y funciona vamos, pero a esta edad si te pones desde el principio nunca asumen ellos sus responsabilidades y eso, que también es importante (Antonio, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-estable, 2ª entrevista).

En buena medida, la legitimidad de ambos esquemas se negocia alrededor de la edad de los hijos y de la *madurez* que se les imputa. Las tendencias que estamos comentando continúan desarrollándose a lo largo de la ESO. Durante el segundo contacto, el marco de autonomía va a adquirir una posición claramente dominante sobre el marco de control en los discursos de todos los progenitores.

7.6.3 Legitimidades alternativas

Vemos que la ambigüedad del concepto “implicación parental”, así como la existencia de dos discursos legítimos opuestos, conceden a las familias amplias posibilidades para justificar simbólicamente sus prácticas. Pero hay casos en que las estrategias parentales se alejan sustancialmente de los dictámenes expertos. Esto coloca a los progenitores en una situación todavía más delicada, al no poder apoyar su discurso en las representaciones dominantes de la relación familia-escuela. Los discursos puestos en juego entonces son radicalmente diferentes a los que encontramos en el resto de familias.

Esta situación es característica de familias de clases populares que han admitido un fracaso escolar filial prácticamente irreversible. Hogares donde coinciden escasez de recursos útiles y malos resultados escolares enquistados desde edades tempranas. Sus prácticas de inversión doméstica encajan en el modelo **de desconexión**, sin apenas comportamientos dirigidos a promocionar la escolaridad filial. Sus expectativas académicas son relativamente bajas (acabar la ESO, cursar un grado medio de FP en el mejor de los casos). Su relación con el profesorado es escasa o nula. Estas posiciones son difícilmente defendibles desde los discursos legítimos que venimos comentando. Los progenitores no pueden invocar un *control* que no se practica – al menos en el ámbito escolar-. Y con un rendimiento filial bajo y consolidado, las alusiones a la *autonomía* son muy problemáticas: las inculpaciones de “dimisión parental” planean sobre el núcleo familiar. De ahí que sus formas de relación (o no-relación) con la escolaridad sean justificadas con argumentos completamente al margen de las categorías expertas, *ignorando* el eje autonomía-control.

Tales maniobras discursivas suelen descansar sobre el afecto a los hijos. La fuerza de la relación materno-filial justificaría ciertos comportamientos que se alejan de los imperativos legítimos: la escuela es importante, pero más importante sería el mantener la armonía de las relaciones familiares. Conforme se acumulan los malos resultados, los hijos muestran una actitud cada vez más hostil ante la intervención familiar en su vida escolar: cualquier intento de monitorizar su trabajo desencadena todo tipo de conflictos en el hogar. Las visitas a la escuela son progresivamente más desagradables. Los progenitores saben que encontrarán reprobación docente y malas noticias que habrán de ser transmitidas a los hijos (alimentando nuevas discusiones). Esto explica que la desconexión paulatina de la escolaridad aparezca, en los discursos parentales, justificada sobre la preservación de un orden moral doméstico: *yo no martirizo a mis hijos*. Una vez abandonado el modo de socialización escolar, el amor hacia los hijos se vuelve el único refugio discursivo legítimo:

Él se cansa muy pronto, se cansa al rato de mandarle el padre a lo mejor cuatro cosas que él lo tenga que hacer: “ya no hago más, ya no hago más, yo ya estoy harto”. Y se pone y ya (...) Pero vamos, que yo tampoco soy de... de castigarlos sin salir a la calle ni... cosas así fuertes no. No, nunca. Y mis amigas: “hija, pues castígalos, pues no te los llesves a la playa, no...” Mira, yo soy

incapaz, incapaz de irme yo a la playa y dejar a los niños aquí, no soy capaz (Elena, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial baja-descendente).

La búsqueda de una legitimidad alternativa también lleva a poner en valor otros sacrificios parentales al margen de la implicación escolar, especialmente, el trabajo asalariado. La buena crianza no se mediría por el grado de inversión pedagógica, sino por el esfuerzo familiar para *sacar a la familia adelante*. El trabajo y la escuela aparecen contrapuestos en estos discursos, remarcándose el reparto generacional de roles. Los progenitores han de asegurar un ingreso en el núcleo familiar, mientras que los hijos –gracias a ellos– pueden dedicarse tranquilamente a estudiar. Por eso, los padres en estas circunstancias se presentan frecuentemente como proveedores materiales. De ahí una de las pocas formas de *implicación* habituales en estas familias: las gratificaciones con regalos ante los (escasos y puntuales) éxitos escolares de los hijos. Aunque denostada por el discurso legítimo –no transmitirían al niño una *motivación intrínseca*– esta práctica cobra todo su sentido en estos contextos. Primero, porque las donaciones mantienen a los progenitores en su papel de proveedores. Segundo, porque el trabajo escolar se ha convertido en algo especialmente aburrido y difícil para los hijos, que merecería una recompensa. Los progenitores, por su propia experiencia escolar tortuosa, entienden bien esta animadversión. Tercero, porque estos refuerzos positivos no despiertan oposición en los hijos ni degradan el clima doméstico, como sí lo harían otras formas de intervención (sanciones, vigilancia continua, etc.).

Con todo, estas posiciones tienden a cuestionar la relación entre actitudes parentales y rendimiento filial. En sus discursos sobre el éxito escolar, estas familias son las que más ofrecen otras atribuciones causales al margen del ámbito familiar. Los niños serían muy complejos, nadie puede asegurar que incluso haciéndolo “todo bien” se vuelvan estudiosos. Incapaces de encajar sus prácticas con las perspectivas expertas y los mandatos escolares, estas familias aluden a todo tipo factores externos que incidirían en la trayectoria escolar: profesores que no ayudan, nuevas tecnologías, *malas compañías*, desinterés filial innato, etc. Frente a estos elementos que los progenitores apenas pueden controlar, ni siquiera un enérgico apoyo familiar sería suficiente para garantizar el éxito académico⁹¹. Conscientes de su posición inferior en la jerarquía escolar de familias, intentan relativizar la misma: *en el fondo*, nada serviría para nada.

Este perfil de familias es bien conocido por el cuerpo docente y la investigación educativa. De clase obrera, con hijos encaminados al fracaso escolar y unos comportamientos parentales *discutibles*. En ellas coinciden muchas de las disposiciones que la literatura señala como promotoras de un bajo rendimiento: escasez de visitas al centro, baja colaboración con las demandas docentes, bajas expectativas académicas (aunque estas son compartidas por el cuerpo docente), motivación extrínseca hacia el trabajo escolar, locus de causalidad externo en cuanto a los aprendizajes filiales, etc. Pero muchas de estas actitudes parecen ser más *consecuencia* que *causa* del fracaso escolar de los hijos. Esa es una de las principales conclusiones que extraeremos del análisis longitudinal. Durante la primera fase de entrevistas, una familia representaba paradigmáticamente esta posición: Elena (aunque algunos de estos

⁹¹ Como ellos mismos han comprobado, pues la desconexión va fraguándose poco a poco, tras unos primeros cursos en los que sí hay estrategias de intervención.

elementos aparecieron igualmente en sujetos de características similares). La cosa cambia durante la segunda fase. Con el paso a la secundaria y el deterioro de varias trayectorias filiales, otras familias van a transitar a posiciones prácticas y discursivas muy similares. Lo veremos en profundidad en el siguiente capítulo.

8. CAPÍTULO II. TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TRANSFORMACIONES DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL

8.1 Una breve introducción

Uno de los grandes tópicos de los discursos –institucionales y docentes- sobre la *implicación* es que esta decae conforme los hijos crecen, en especial cuando los hijos abandonan el colegio para acceder al instituto. Las aproximaciones empíricas lo confirman: muchos comportamientos familiares de apoyo escolar se abandonan en la etapa secundaria. Además, este proceso no es independiente del estatus social. El “distanciamiento” escolar es más acentuado en las familias de estratos inferiores (Dermott y Pomati, 2016, Hill et al, 2004). Paralelamente, el acceso a la secundaria supone para muchos alumnos una merma en sus calificaciones. Aunque muchas trayectorias de fracaso escolar comienzan a fraguarse en la educación primaria (Fernández Enguita, 2014), la mayoría no manifiestan sus síntomas más visibles hasta la entrada en la ESO. Este descenso del rendimiento escolar tampoco afecta a todos los alumnos por igual, se da desproporcionadamente entre los pertenecientes a clases populares (Martínez García, 2007, Fernández Enguita et al, 2010). Así, durante la etapa secundaria aumenta la brecha de rendimiento que separa a los estudiantes según su origen social, intensificándose las desigualdades educativas.

La simultaneidad de ambos fenómenos –aumento del fracaso escolar, descenso del apoyo parental- y su concentración en un sector social específico –las clases populares- han generado múltiples tentativas de establecer un vínculo causal. Los problemas se multiplicarían en secundaria porque las familias, especialmente las de menor estatus, relajarían sus esfuerzos cuando más se necesitan. Estas atribuciones están muy presentes en el discurso del profesorado (Tarabini, 2015, Rujas, 2016). Pero también han aparecido con frecuencia en la producción académica sobre relaciones familia-escuela (Suárez et al, 2011, Martínez González y Álvarez Blanco, 2005). En algunos trabajos se ha llegado a hablar, en tonos un tanto agresivos, de *negligencia parental* o de *dejación de responsabilidades* (Meil, 2006, pp.98-99).

En este apartado de la tesis se pretende dar cuenta de estas transformaciones, evitando los juicios morales, analizando las lógicas prácticas de los sujetos y partiendo de las constricciones que pesan sobre los comportamientos. Para exponer estas cuestiones se partirá, principalmente, del análisis longitudinal, comparando los resultados obtenidos en las dos fases del trabajo de campo. Más allá de las correlaciones estadísticas, se tratará de explicar cómo y por qué las disposiciones ante la escuela de algunas familias sufren importantes modificaciones con el cambio de etapa. Se analizarán los cambios y continuidades en la gestión doméstica de la escolaridad, en la relación con el cuerpo docente y en las categorías simbólicas a partir de las cuales estas prácticas son interpretadas. Como se observará en las siguientes páginas, hablamos de un fenómeno complejo, que no puede reducirse a una simple *toma de decisión* parental. Primero, por la desigualdad de recursos útiles entre familias a la hora de mantener la inversión escolar. Estos recursos, ligados a la posición de clase, condicionarán las estrategias posibles. Segundo, porque las prácticas familiares han de entenderse en interdependencia con las maniobras de otros actores. Muy especialmente de los hijos, pero también del profesorado.

Dado que el “descenso de la *implicación*” suele ponerse en relación con el deterioro de las calificaciones, analizaremos por separado a familias con distintas trayectorias escolares filiales. Comenzaremos por aquellas cuyos hijos siguen obteniendo buenos resultados en el segundo curso de la ESO. Este grupo no es del todo homogéneo: en algunos casos los hijos han tenido altibajos en las notas o suspensos esporádicos, y en la mayoría las notas han descendido respecto a la etapa primaria. Pero tienen en común el mantener un *ajuste escolar* aceptable, sin amenazas de repetición de curso y con un alineamiento voluntario con las exigencias de la institución. Después examinaremos el otro sector de familias cuyos hijos han empeorado gravemente sus calificaciones, lo que normalmente irá unido a una peor disposición hacia el trabajo escolar y una relación más conflictiva con el cuerpo docente. La comparación entre ambos grupos mostrará que para entender las actitudes parentales hay que entender las estrategias filiales. Sólo mediante la reconstrucción, cronológicamente ordenada, de las interacciones entre progenitores, hijos y profesorado puede darse cuenta de las transformaciones en la relación familiar con la escuela.

Esta transformación se ha definido habitualmente como un distanciamiento, alejamiento, desinversión, separación, etc. Veremos que, para la mayoría de las familias, estas definiciones tienen cierto sentido. Efectivamente, muchas prácticas de implicación pierden legitimidad y se abandonan o reducen con el cambio de etapa. Pero al profundizar en el proceso encontramos una realidad bastante más compleja. Tanto la naturaleza concreta como las causas de este “distanciamiento de la escuela” son muy distintas entre unas familias y otras. Se constatará que el principal factor para explicar estas diferencias es el rendimiento y la actitud escolar de los hijos. Los recursos parentales también juegan un papel aquí, fundamentalmente cuando la trayectoria empeora.

8.2 Transiciones pacíficas

La retórica sobre la *baja implicación parental* durante la secundaria suele problematizar el fenómeno de forma global. Las familias, en su conjunto, estarían abandonando sus obligaciones, lo que tendría todo tipo de efectos perniciosos. Pero para un importante sector de progenitores, el proceso se vive como algo natural e inevitable, y de hecho estos casos no despiertan ningún tipo de preocupación entre el profesorado. Hablamos de aquellas familias cuyos hijos avanzan por el primer ciclo de la ESO con buenas calificaciones, y su perspectiva para los próximos cursos es optimista. Salvo sorpresas excepcionales, se espera de estos alumnos -por parte de sus progenitores y docentes, pero también por parte de ellos mismos- que finalicen la educación obligatoria sin excesivos problemas (repeticiones de curso, desvíos a canales relegados respecto a los grupos ordinarios, etc.). En este apartado vamos a analizar los efectos del paso a la secundaria en los comportamientos escolares de estas familias. En buena medida, su evolución estará marcada por la continuidad: más que grandes alteraciones prácticas y discursivas, encontraremos una reafirmación y acentuación de sus posiciones previas.

Una de las principales transformaciones que muestra el análisis longitudinal se da a nivel simbólico, y tiene que ver con el denominado eje autonomía-control. Durante la primera fase del trabajo de campo, ambas posiciones coexistían en un equilibrio inestable dentro de los discursos parentales. Durante la segunda fase, las cosas cambian de forma radical: la posición

de legitimidad se ha desplazado sustancialmente hacia el polo *autonomía*. Dos años después, las ideas de responsabilidad e independencia filial han ganado una enorme centralidad en las representaciones parentales de la implicación parental. Ahora, el control continuado de la vida escolar filial se encuentra mucho más estigmatizado. Aunque este fenómeno es perceptible en las entrevistas con todo tipo de familias, es especialmente intenso en aquellas cuyos hijos han mantenido un rendimiento alto. La mayoría de estos progenitores ya eran cercanos al marco de autonomía durante el primer contacto, pero podemos decir que sus posiciones se han “radicalizado”. Las maniobras para solventar la tensión –concediendo pequeñas desviaciones discursivas para legitimarse ante la posición contraria, para no ser etiquetados de *padres despreocupados*- prácticamente han desaparecido de las entrevistas. Dicha transformación en el plano discursivo corre en paralelo a ciertos cambios en los comportamientos familiares de inversión escolar.

En primer lugar, en el ámbito doméstico. En estas familias, ya en la etapa primaria, muchas prácticas de apoyo habían ido abandonándose. Sobre todo las que exigen interacción directa con los contenidos del trabajo escolar -revisar ejercicios, ayudar a realizarlos, tomar la lección, etc.-y especialmente entre las familias de clases populares. El segundo ciclo de entrevistas muestra que, mientras la trayectoria filial continúe siendo estable, tal posición se mantiene. Es más: se ha extendido y consolidado igualmente en las familias de clases medias. Si durante el primer contacto estas trataban de conservar un papel “periférico” en torno al trabajo escolar, con el avance de los cursos lo han abandonado. El buen rendimiento de los hijos incentiva que los progenitores cesen en las labores de implicación más propiamente pedagógicas, que son también las más ligadas a la posesión de capital cultural. El avance de los cursos va configurando un distanciamiento cada vez mayor hacia las obligaciones escolares cotidianas de los hijos. Aunque el *ritmo* de este proceso difiere en función del origen social familiar, el *punto de llegada* acaba siendo el mismo. Así, el alto rendimiento filial **funciona como un progresivo ecualizador** de las disposiciones familiares ante la escuela, suavizando, “a la baja”, las diferencias de clase en la implicación parental.

Durante la segunda fase de entrevistas con estos progenitores, los temas tratados viraban abundantemente a cuestiones no-escolares. La *buena* socialización ya no se presenta como gestión de la escolaridad, sino como inculcación de valores morales. “A estas edades” lo importante sería enseñar a los hijos a ser respetuosos, tolerantes, responsables, cariñosos... en definitiva, *tenerlos bien educados*. La no-intervención directa en el trabajo escolar es motivo de orgullo parental, y ya se expresa abiertamente en las entrevistas: el trabajo “sale de ellos, como debe ser”. El alto rendimiento filial transmite a los progenitores una sensación de seguridad, haciendo ver que cualquier tipo de apoyo es innecesario y reforzando sus posiciones pro-autonomía. Además, los propios hijos contribuyen de forma activa a configurar estos vínculos *relajados* con la escolaridad. Ellos mismos son los primeros que ya no ven con agrado la vigilancia permanente de sus obligaciones, según relatan los propios padres. Conforme crecen, los hijos empiezan a argumentar que muchas prácticas de implicación los infantilizan, que reflejarían una falta de confianza por parte de los progenitores. Usando sus buenas calificaciones como argumento, van tratando de ganar espacio y disuadir la –ya escasa- intervención parental. Los hijos parecen percibir el seguimiento escolar como expresión de un control familiar en sentido más amplio. Y quizás desembarazándose de ese seguimiento puedan ir consiguiendo libertades en otros ámbitos:

-Parece que se quejan de que estás muy encima

-Uy, sí, mucho, mucho. Además me dicen que no, que si yo me creo que ellas no estudian, que si yo me lo creo (...). También que como van bien... pues qué les voy a decir. Y... “pero si las notas...”. Que tienen razón. Así que bueno, la verdad que sí que nosotros intentamos machacar siempre con ese tema. Pero es que ellas... “si he sacado muy buenas notas”, y ahora se quiere ir la mediana a dormir a casa de la amiga, y “si he sacado muy buenas notas”... (Ana, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial alta-estable, 2ª entrevista).

A pesar de los intentos de “seguir machacando” (que en esta familia y otras similares dista muchísimo de ser un control férreo) las disposiciones filiales y parentales acaban por encontrarse de forma armónica. Las tácticas de implicación directa son cada vez más problemáticas, pues los hijos no las quieren y los progenitores no las ven necesarias. Estas dinámicas pueden observarse en familias de toda clase social, aunque el grado de recepción de los discursos filiales guarda cierta relación con el capital cultural parental. En familias poco escolarizadas, a la actitud de los hijos se suman las dificultades de los progenitores para monitorizar a fondo el trabajo escolar. Además, los hijos perciben las limitaciones escolares de sus padres, y cómo se agravan con el avance de los cursos. Ello se ve muy bien en sus comportamientos ante dudas puntuales, cada vez acuden menos a los progenitores y más a los amigos, hermanos mayores o a internet. Con todo, hablamos de diferencias de clase poco relevantes: el proceso de distanciamiento es, en lo esencial, común a todas estas familias.

Así, estos progenitores no sólo van abandonando las labores de instrucción directa. Tampoco emplean apenas estrategias de vigilancia, organización o control alrededor de las tareas para casa. A estas alturas, los hijos tienen bien interiorizada la cotidianeidad de sus obligaciones escolares. Ellos mismos gestionan sus tiempos, preparan sus exámenes y realizan sus deberes de forma totalmente autónoma. En este ámbito, la única demanda fuerte a los hijos es la exigencia de coordinación con los ritmos domésticos. Básicamente, se les requiere que calculen el tiempo necesario para que los deberes no interfieran con otras cosas: los momentos de “estar con la familia” (paseos rutinarios o visitas a familiares), viajes de fin de semana, las horas previas al momento de acostarse (cuando hay que “ ducharse y cenar”) o las diversas actividades extraescolares. Esto último es importante, pues estos niños suelen tener más actividades extraescolares que sus homólogos de menor rendimiento. Algunas -aquellas que disfrutan, como las actividades deportivas o artísticas- porque son concesiones parentales a sus buenas calificaciones, que en otras familias se han ido eliminando al peligrar las notas. Otras -como las actividades académicas, especialmente los idiomas- porque se ven como un aporte adicional a una trayectoria prometedora.

Alteraciones de la trayectoria escolar y reconstrucción del pasado

Una mención aparte merecen las raras ocasiones en que las calificaciones filiales en la ESO mejoran sustancialmente respecto a las obtenidas en primaria. En cuanto a la evolución de sus prácticas, estas familias realizan un recorrido similar a las que estamos analizando. Con la mejora de las notas, van abandonando progresivamente las formas de interacción más directas con el trabajo escolar filial. Si bien, en estos

casos, su transición es más tensa: no constituye una continuación de sus disposiciones previas, sino que han de modificarlas. Inés es uno de estos casos. Perteneciente a la fracción inferior de las clases populares, su hija mayor fue barajada en el centro para su inclusión en el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) por sus graves dificultades en primaria y por la precaria situación económica de la familia. Finalmente fue desechada, al coincidir los profesores en que “no era necesario” porque su madre “está muy pendiente”. Además, se percibía en la menor una *buena disposición* a la relación pedagógica a pesar de sus bajas calificaciones. Durante el primer contacto, esta madre ejemplifica el tipo ideal del modo de implicación controlador-sancionador, con una fuerte regulación de sus obligaciones domésticas y abundantes contactos con el centro:

No soy yo de dejarlas... al instituto ya he ido vamos, he pedido tutoría y ya he ido vamos. Y me dijo la profesora “¿es por algo en particular?” y le digo: no, que a mí me gusta hablar con los profesores para saber cómo va mi hija, cada cierto tiempo me gusta ir, siempre, en ese aspecto estoy también muy encima de ella (...) Te aburres, también, te cansas, es verdad, pero bueno, hay que hacerlo. A las mías les cuesta, vamos, y si no tienen esa capacidad se la meto yo, no pasa nada. Aunque sí tienen. No, pero... que estoy muy encima de ellas, perenne, por la mañana al colegio, por la tarde repaso, y si van a patinar, porque mis chicas van a patinar “ponte a leértelo, ¿eh?” (Inés, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial baja-ascendente, 1ª entrevista).

Dos años después, su hija es una alumna de notable y el apoyo escolar en el hogar ha descendido enormemente: ahora goza de mucha mayor libertad para organizar su trabajo y la madre ya no efectúa una vigilancia constante. Estas transformaciones provocan algunos desajustes, pues la madre no puede evitar ciertos comportamientos de intervención propios de un estado anterior de la trayectoria –son presentados como automatismos, que se mantienen pese a que ahora carecen de sentido-. En algunos momentos de la entrevista, dichos desajustes llevan a la madre a efectuar importantes reconstrucciones del pasado. Su hija *siempre* fue una buena estudiante que estudiaba *por su cuenta*:

Sí, ella se organiza. Ella siempre ha sido organizada, le han gustado las cosas en su sitio, muy buena estudiante, esta ya te digo [la hija menor], esta es más cabra loca. Pero ella siempre se ha organizado más, sola. Ella desde siempre se ha organizado mucho sus cosas, no le ha gustado tampoco que se las organice nadie. Por ejemplo, yo ni me entero cuando tiene un examen. O a lo mejor me dice “mamá, que tengo que estudiar para un examen” “bueno, ¿cuándo tienes examen?” “mañana” “bueno, me cago en la leche ¿y ahora me lo dices?” Digo, bueno, si ella ya es de ponerse por su cuenta, gracias a Dios (Inés, IES Alcázar, mujer, clase obrera, trayectoria filial baja-ascendente, 2ª entrevista).

La renuncia a los comportamientos de implicación más *visibles* no significa una quiebra del compromiso familiar con la escuela. Muy al contrario. Independientemente de la clase social,

estas familias desarrollan unas altas expectativas académicas para los hijos⁹². Durante la primera fase de entrevistas, los progenitores tenían buenas perspectivas respecto al futuro académico filial, aunque en la mayoría de los casos sin un horizonte determinado. Dos años después, este optimismo difuso se ha convertido en unas sólidas expectativas universitarias. Los propios menores vuelven a jugar aquí un papel activo. A tenor de los relatos de los progenitores, los hijos han comenzado igualmente a plantearse su futuro escolar a medio plazo. Las expectativas ya no son únicamente parentales, también filiales. La mayoría de estos niños ya miran hacia el bachillerato y la posterior obtención de un título superior (algunos incluso han decidido qué estudiarán). Sus altas expectativas refuerzan las de los padres, potenciando su ambición escolar. Nuevamente, este fenómeno es más visible en aquellas familias con menor capital cultural –y con menor conocimiento sobre las posibilidades e itinerarios ulteriores-. En estos casos, preguntar por el futuro de los hijos conduce más a los propósitos filiales que parentales:

Hombre, que yo no sé muy bien cómo va eso, pero yo espero verla en la Universidad. Ella siempre “yo a la Universidad” y “mamá, cuando yo esté en la Universidad...”, y yo espero verla en la Universidad, mi intención es que las dos vayan a la Universidad, la verdad (...) Está muy bien encaminada. Y podría, vamos. Perfectamente (Ana, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial alta-estable, 2ª entrevista).

Otro aspecto en el que destacan las familias que estamos analizando es el grado de comunicación en el hogar. Paradójicamente, pese a su nula intervención en el trabajo escolar cotidiano, son los progenitores que mejor informados están de los entresijos de la vida académica filial. En buena medida porque no necesitan solicitar información activamente, los hijos la comparten *motu proprio*. Hablar del día a día en la escuela (de los profesores, de las calificaciones, de los contenidos) se ha convertido en una rutina doméstica más –normalmente durante la hora de la comida o la cena-. Dados sus buenos resultados, los menores no tienen problema en comentar con los padres la marcha cotidiana del curso. Al contrario, cuentan con el incentivo de ganar reconocimiento simbólico en el hogar, más aún cuando pueden usar sus éxitos escolares para negociar cesiones de derechos con los progenitores. De ahí que expongan abundantemente sus logros, en muchos casos, comparándolos con las dificultades de otros alumnos (de hecho, estas familias suelen estar más informadas de la situación académica de otros niños). Este intercambio continuado de información tiene importantes efectos, especialmente en cómo se desarrolla la relación familiar con el centro y sus profesionales.

Los vínculos de estas familias con el profesorado no han sufrido grandes cambios durante el primer ciclo de la secundaria. Siguen manteniendo una relación cordial y poco conflictiva, con

⁹² O para el hijo que *va bien*, cuando hay varios hermanos con rendimientos distintos. Ya hemos apuntado que las actitudes familiares hacia la escolaridad pueden diferir enormemente para cada hijo. Lo expuesto en este capítulo ha de aplicarse a la relación específica de los progenitores con el menor “protagonista” de la investigación (aquel que llevaba dos años en la etapa secundaria al término del trabajo de campo). Algunas de las familias de las que estamos hablando tienen otros hijos cuya transición a la secundaria fue menos modélica, y las estrategias parentales hacia ellos han sido bien distintas. La “implicación parental” no es una *característica* de la familia, sino una *relación* intrafamiliar concreta.

encuentros de carácter protocolario y cuantitativamente escasos (una o dos veces durante todo el curso). El profesorado concentra sus esfuerzos en contactar con los padres del alumnado más anti-escolar. Con el avance de los cursos, los estudiantes con dificultades se multiplican, y hablar con las familias de los *buenos* alumnos es la última preocupación de los docentes. Así, cada vez es menos habitual que estos progenitores sean llamados al centro. Ellos, por su parte, tampoco lo requieren. Ya obtienen abundante información de los hijos en el hogar, y no perciben ningún problema serio como para acudir al instituto. Los contactos, cortos y cuasi-rituales, siguen valorándose de forma positiva. Mientras en muchas otras familias comienzan a aparecer problemas –que deterioran los lazos con el cuerpo docente– estos padres hacen bandera de sus buenas relaciones para mostrar su lealtad escolar:

Creo que ellos lo tienen asumido, vamos a ver, no es mala baba si te suspendo ni si te riño en clase, ni... ese es su trabajo, tienen que dar una asignatura, mantener un orden y aprobar si tienes unos conocimientos, si no lo sabes pues te... y yo creo que eso lo tienen claro. También tengo hijos de amigos, que tienen unas guerras personales con los profesores... y es que encima ellos se ponen de su parte, de parte del niño ¿no? Esa batalla no trae nada positivo (Antonio, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-estable, 2ª entrevista).

Para entender el mantenimiento de estas relaciones amistosas hay que entender la conformación de las percepciones docentes. En el apartado de Relación familiar con el profesorado ya se adelantaron algunas claves. Los profesores infieren la intensidad de la apuesta escolar familiar a partir de varios elementos, fundamentalmente, del rendimiento y comportamiento del menor y de cómo se desarrollan los encuentros con los padres. Y dentro de estos últimos, privilegian un aspecto fundamental: el grado en que los progenitores están informados sobre la vida escolar filial, sobre todo de las calificaciones recientes. En las familias que estamos analizando coinciden buenos resultados y -producto de ellos- abundante comunicación escolar en el hogar. Durante las tutorías, estos progenitores ya saben lo que van a escuchar. Conocen de forma anticipada la mayoría de las evaluaciones docentes (que además son positivas), las tareas asignadas a los hijos, han oído hablar de los profesores, etc. El profesorado, por su parte, presupone que tras un alto rendimiento y un buen comportamiento hay unos “padres que se preocupan”. Esta percepción se ve reforzada durante las tutorías, dada la cuantiosa información que los progenitores manejan sobre la vida académica del alumno.

De ahí una evidencia un tanto chocante, que muestra la observación etnográfica en los centros. Las familias de los *buenos* alumnos son consideradas por el profesorado como las que *están más encima*, a pesar de sus débiles prácticas domésticas de implicación⁹³. El compromiso con la escolaridad que los docentes adjudican a los progenitores puede guardar poca relación con la intensidad de su apoyo escolar en el hogar (Bakker et al, 2007). Esta contradicción puede quedar al descubierto, como sucedió en la reunión de tutoría de Concha y su marido. Se

⁹³ Ello no quiere decir que el profesorado sea totalmente ajeno a la progresiva *independencia* de los hijos para organizar su trabajo escolar (más cuando los propios docentes tienen hijos en edad escolar que estudian de forma autónoma). Esto podría explicar el significado ambiguo que el discurso docente atribuye a la categoría de “apoyo parental”. La familia sería responsable de los éxitos y fracasos escolares, pero no tanto por su grado de intervención directa en lo escolar sino por un conjunto de características actitudinales más difusas: interés, preocupación, disciplina, etc.

trata de un matrimonio de clase media cuya hija es una estudiante modelo. Mientras la tutora se deshace en halagos hacia los progenitores, estos recalcan en varias ocasiones que su papel en la escolaridad filial es más bien discreto:

Profesora - Pero... excepcional, en todos los aspectos, que eso también implica un equilibrio... muy buena compañera, muy solidaria, con muchos valores muy positivos... y yo por eso quería llamarles para darles la enhorabuena, que no todo va a ser...

Madre – Yo ya te digo que es que es desde que nació, responsable... tranquila, no se altera con nada... estamos muy contentos

Padre – Es que ella es así, es que ella desde chiquitita, no hemos tenido que hacer mucho, casi nada, ella se ha puesto, se organiza, sus cosas, todo... y claro, con las buenas notas que saca, no le podemos decir nada...

Profesora - Hombre, así no nació seguro, que “es desde que nació...” los niños no nacen así. No nacen así. Algo de culpa tendrán ustedes (ríe). Es una evolución, o sea que le va a ir todo muy bien (Reunión de tutoría, familia de Concha, pareja clase media, trayectoria filial alta-estable).

El alto rendimiento de los hijos funciona entonces como una patente de *buena crianza*, favoreciendo vínculos apacibles entre familias y centros. Los niños, dada su buena relación con sus profesores, difunden imágenes benévolas de estos en el hogar. Así, los progenitores acuden positivamente predispuestos a sus reuniones con el tutor –en sintonía con la *preocupación e interés* escolar que el tutor intuye en ellos, producto del buen comportamiento del hijo-. Y los encuentros, al discurrir apaciblemente y sin protestas por ninguna de las partes, terminan por confirmar y reforzar las creencias previas de unos y otros.

Sin embargo, estas buenas relaciones “cara a la galería” no implican que los dictámenes del profesorado tengan un gran peso en los comportamientos de estas familias, ni en cómo estos evolucionan con el paso de los cursos. Sucede más bien al contrario. Los buenos resultados filiales acaban confiriendo a estos padres una sensación de seguridad, revalidando lo adecuado de sus prácticas. Aunque el profesorado tiende a certificar sus formas socializadoras durante las tutorías, también puede realizar puntuales llamadas de atención y exigir ciertas medidas (incluso los estudiantes excelentes se enfrentan a pequeños baches: algún encontronazo con un profesor, mala disposición ante alguna asignatura). Pero estos progenitores, acostumbrados a los buenos resultados y a que estos continúen pese a la escasez de seguimiento, suelen ignorar tales encargos. En el discurso de estas familias, las percepciones docentes ocupan un papel muy secundario, y cada vez menor conforme los hijos crecen y los contactos con el centro se reducen. El razonamiento más habitual es que si los niños “van bien”, nosotros “lo estaremos haciendo bien”.

Se da así otra situación paradójica: las familias percibidas como más pro-escolares por los docentes acaban siendo las que menos tratan de integrar sus recomendaciones (al menos, cuando estas van encaminadas a que incrementen su inversión escolar doméstica). Aquí entra en juego una constelación de factores. Primero, las estrategias parentales se adaptan más a las calificaciones que a cualquier otro juicio docente que pueda ser transmitido durante las reuniones. Mientras las notas se mantengan altas, las pequeñas correcciones del profesorado

no hacen “saltan las alarmas”. Segundo, en lo referente al ámbito escolar, estos padres han construido relaciones de confianza con los hijos. Confían en que si hubiera problemas serios, los menores serían los primeros en comunicarlo –y no es raro que prioricen las impresiones filiales frente a las docentes, pues el estatus de “buen estudiante” concede una gran legitimidad a los relatos de los hijos-. Tercero, el distanciamiento progresivo durante los cursos anteriores dificulta ahora realizar pequeñas intervenciones. Se trata de un caso típico de *dependencia de sendero*: los progenitores no se han familiarizado paulatinamente con los contenidos, dada su escasez de apoyo directo en los últimos años. Los hijos, acostumbrado al *laissez-faire*, no reciben de buena gana unos novedosos intentos de control. La dinámica escolar familiar, sustentada sobre el ideal de autonomía, se ha vuelto muy difícil de modificar.

Pese a sus buenas relaciones con los establecimientos, estos progenitores van desarrollando una cierta *distancia crítica* hacia a sus ocasionales demandas. Máxime en familias de clases medias, que a todo lo comentado suman una menor distancia social hacia el profesorado. En todas estas familias, durante la segunda fase de entrevistas, algunas pautas de relación con lo escolar exigidas desde los centros son vistas con recelo. Ana manifestó incredulidad cuando la tutora de su hija mediana le comentó que debía revisar la agenda todos los días y controlar que dedicase a los estudios “un mínimo de una hora y media diaria”. Desechó ambas reclamaciones: ella *confía* en su hija, una excelente estudiante que “conoce perfectamente” sus responsabilidades. Pedro comentó que fue llamado al centro en una ocasión porque su hija “iba más flojita” y el tutor consideraba necesario “que estuvieran más pendientes”. La propia menor no compartía el diagnóstico docente, esperaba aprobarlo todo con buenas notas (como sucedió finalmente). El padre reconoció abiertamente que no modificaron sus prácticas, dejando que la hija trabajase de forma autónoma tal como llevaba haciéndolo desde la etapa primaria. Antonio admitió que no fue a la reunión colectiva de familias de 2º ESO. Argumentaba que en la reunión del año anterior –a la que asistió el investigador- el equipo directivo y los tutores se habían dedicado a culpabilizar a las familias de los problemas del alumnado. Basándose en que su hijo mantiene una trayectoria estable, consideró innecesaria su asistencia.

Por otro lado, muchos de los dictámenes que el profesorado transmite a las familias suelen tener un carácter ambivalente. Al igual que sucede con los progenitores, la concepción docente del papel de la familia en la educación formal está atrapada en la tensión autonomía-control. Es muy habitual que, durante las reuniones, el discurso del tutor oscile entre los requerimientos de intervención parental y la necesidad de que el alumno trabaje de forma autónoma. Como ya hemos visto, los progenitores reinterpretan este tipo de discursos, seleccionando los elementos que mejor encajan en sus prácticas efectivas. Estas familias, entonces, toman los postulados que instan a los padres a permanecer relativamente al margen⁹⁴.

⁹⁴ Tales apropiaciones no son exclusivas de estas familias. De hecho, cobran mayor importancia para explicar las transiciones a la secundaria en otros casos, cuando los hijos tienen problemas escolares. Las relaciones de estas familias con el profesorado son apacibles (y escasas). Pese a las recomendaciones puntuales que estamos comentando, las impresiones docentes suelen legitimar y elogiar sus formas de crianza.

En síntesis, la relación de estos progenitores con el profesorado sigue una lógica similar a su relación con la escolaridad doméstica. Los vínculos con el cuerpo docente, sin llegar a romperse, van debilitándose. Pero no se trata de un proceso conflictivo, sino que se percibe como natural y legítimo por ambas partes. Y como pasaba con la implicación en el hogar, es un proceso que puede observarse en todas las familias cuyos hijos han mantenido altos rendimientos académicos. Esto es, es relativamente independiente del estatus social y de otras características familiares (tiempo disponible, estructura del hogar). Aunque algunos de estos cambios son más visibles en ciertos orígenes sociales –distanciamiento respecto a las demandas docentes en clases medias, y respecto al trabajo escolar doméstico, en clases populares– la importancia de la clase social va minimizándose. Ya durante la etapa primaria el papel de la clase social parental era más débil para explicar las prácticas familiares en los casos de buenas trayectorias filiales. Dos años después, las diferencias se han vuelto todavía más tenues. Conforme la inversión escolar es menos *activa* y más *reactiva*, los recursos ligados a la posición de clase pierden importancia. No sucede así en los casos que los menores han empeorado gravemente sus calificaciones durante el primer ciclo de la ESO. Esos son los casos que revisaremos en los siguientes apartados.

8.3 Inversiones quebradas

Acabamos de ver que en las familias cuyos hijos han acumulado buenos resultados se ha ido produciendo un relativo distanciamiento de la escolaridad. En los casos que vamos a analizar en este apartado, ha ocurrido algo similar. En comparación con la etapa primaria, los lazos de estas familias con el profesorado se han debilitado enormemente. La inspección continuada de las obligaciones escolares también se ha reducido de forma sensible o se ha abandonado. Pero, pese a la “convergencia evolutiva” con las familias anteriormente analizadas, la configuración causal de este proceso ha sido radicalmente distinta. Asimismo, las percepciones que estos progenitores desarrollan frente a la escuela son también muy diferentes.

Las familias protagonistas de este apartado comparten varias características: (1) un severo descenso en el rendimiento escolar de los hijos. Tras una etapa primaria normalmente accidentada, las calificaciones han continuado bajando. (2) Unido a ello, un empeoramiento de la disposición filial ante la escuela: rechazo de sus obligaciones, comportamiento desobediente en el aula, relación conflictiva con el profesorado, etc. (3) Por parte de los progenitores, una escasez de recursos útiles para poner en práctica ciertas medidas de inversión escolar, bien sea un bajo capital cultural y económico, escasez de tiempo o una combinación de ambas. Aún con ciertas diferencias entre ellas, una serie de familias de la muestra coinciden en todos estos aspectos: las de Isabel, Amina y Ángela. También, aunque no disponemos de datos longitudinales sobre ellos, son reveladores los casos de Olga y de Elena. Esta última, ya en la primera fase de entrevistas, representaba una posición ideal de *desconexión*⁹⁵. El resto van dirigiéndose hacia la misma, en medio de notables tensiones.

⁹⁵ No es casual. En el resto de los casos la trayectoria filial se ha truncado a lo largo del primer ciclo de la ESO. Mientras tanto, el hijo menor de Elena comenzó a experimentar problemas graves ya en los primeros cursos de primaria (de hecho, casi repitió segundo, repitió sexto y finalizó la etapa con notas muy bajas). Elena parece haber recorrido de forma *prematura* el mismo itinerario en el que se encuentran las otras.

En los casos examinados en el apartado anterior, vimos que la transición a la etapa secundaria está marcada por un reforzamiento de las posiciones (prácticas y discursivas) previas. En los casos que vamos a ver ahora, sucede todo lo contrario. Los vínculos con lo escolar de estas familias han sufrido enormes cambios con respecto a lo visto en la primera fase de entrevistas. Todas ellas ejercitaban una sólida *implicación* en el ámbito doméstico, generalmente próxima al modo controlador-sancionador. Su relación con el centro era intensa, con profusión de tutorías –en algunos casos, casi semanales-. Dos años después, el cuadro ha cambiado completamente. El trato con el profesorado se ha vuelto más conflictivo, las visitas al centro son ahora mucho más escasas. Las *condiciones de posibilidad* que permitían las antiguas relaciones con la escolaridad se han roto. Ello se debe a una forma particular de imbricación entre las estrategias filiales y las parentales, que va a tener efectos tanto en el hogar como en la escuela.

Al igual que sus homólogos de mayor rendimiento, los menores en estas familias instan a sus padres a reducir su grado de vigilancia y control. Dada su problemática relación con lo escolar, las tareas asignadas suponen para estos niños una actividad cada vez más ardua y tediosa. En algunos casos, los más *graves*, tratan de eludirlas totalmente. En otros casos, intentan despacharlas cuanto antes. Esto suele significar una realización parcial de su trabajo escolar: completan únicamente algunos de los ejercicios encomendados, estudian superficialmente los temarios, cumplen sólo en las asignaturas que les resultan más fáciles o sólo frente a los profesores con quienes su relación es algo mejor, etc. Así las cosas, la intervención familiar en sus tareas cotidianas significa, para estos menores, un aumento de los estándares de exigencia y un alargamiento de su trabajo –que, según sus madres, cada vez están menos dispuestos a aceptar-. No sólo eso: al tratar de fiscalizar sus obligaciones, los progenitores dejarán al descubierto sus déficits y es muy probable que la situación desemboque en reproches, castigos y discusiones. De ahí la oposición, relatada durante las entrevistas, que los hijos van desarrollando a los intentos parentales de monitorización. Los progenitores señalan cómo, con el paso de los años, los hijos van aprendiendo todo tipo de tretas para eludir las prácticas familiares de control.

Durante la primera fase de entrevistas, en varias de estas familias los niños mostraban cierta oposición a la *implicación parental*. Por ejemplo, en cuanto al trabajo en el hogar. Los progenitores ya relataban que “no salía de ellos” el comunicar cuando lo habían acabado y mucho menos el enseñar el trabajo realizado. Avanzado el primer ciclo de la ESO, esta hostilidad se ha intensificado. En estas familias, puede hablarse de un abierto **boicot filial a las estrategias familiares**. Los hijos torpedean, en la medida de lo posible, cualquier intento de acercamiento parental a su vida escolar. El modo de obstaculizarlo es muy variado. Por un lado, “cortando las comunicaciones”, es decir, evitando que los padres obtengan información veraz sobre su vida académica. A lo largo de estos dos años, muchas de estas familias han descubierto que sus hijos les ocultan –total o parcialmente- las tareas estipuladas por los profesores⁹⁶, que les han mentido con las fechas de los exámenes, con la fecha de entrega de

⁹⁶ Como comentamos en el capítulo anterior, esta ocultación se ve facilitada en el IES Alcázar y sobre todo en el IES García Lorca, por la costumbre de los establecimientos de ceder horas lectivas a los estudiantes para la realización de estas tareas. Los hijos “inflan” el trabajo adelantado en el centro, convenciendo a las madres de que no tienen obligaciones escolares para casa. Las madres, que conocen dicha práctica –se comentó en ambas reuniones iniciales-, terminan por creerles.

algún trabajo o con las calificaciones obtenidas. También que los hijos no les han entregado algunos mensajes que el profesorado, vía agenda escolar, quiso hacerles llegar (casi siempre, bajas calificaciones en los exámenes o sanciones por mal comportamiento). Buena parte de la comunicación escuela-hogar está mediada por los hijos, que pueden bloquearla o dosificarla a conveniencia. Isabel, por ejemplo, comprobó que su hijo mayor había devuelto al centro varias amonestaciones con la firma de su madre falsificada. En el caso de Ángela, el menor acostumbra a “extraviar” su agenda de forma bastante oportuna:

Él me cuenta cuando aprueba. Cuando no aprueba lo veo cuando tengo que firmarlo. Él no me lo cuenta. Mentir, miente muy poco ¿vale? Pero con las cosas del instituto un poquito más. Y él cuando ha suspendido le miente a la maestra, le miente... “pues la agenda me la he dejado en casa de mis abuelos”, y ahora a mí “pues la agenda me la he dejado en clase” que yo me quedo... “nene ¿por qué me mientes?” (Ángela, IES García Lorca, clase obrera, trayectoria filial baja-descendente, 2ª entrevista).

Otras maniobras filiales suponen enfrentamientos más directos con los progenitores, y son llevados a cabo en el hogar. Ante los intentos parentales de indagar en su trabajo, los hijos reaccionan con negativas explícitas o mostrando visiblemente su disgusto y poniendo todo tipo de pegas. Aún cuando estas resistencias no son inicialmente rotundas, pueden convertirse en *la chispa que enciende la mecha*, desencadenando conflictos más graves. Los progenitores, al sentirse desafiados, insisten con más vehemencia. En un círculo vicioso, esto acaba reforzando la actitud defensiva de los hijos, lo que a su vez dificulta que los progenitores mantengan la calma. No es raro que esta espiral desemboque en altercados de cierta agresividad: el hijo acaba exhortando violentamente a la madre que abandone su cuarto, evita con desdén responder a sus preguntas, da portazos, etc. mientras la madre le grita y amenaza con castigos tremendos. Anécdotas como la que sigue abundan en las entrevistas con todas estas familias. Lo que empieza como una rutinaria inspección de las obligaciones escolares de los hijos se convierte, con mucha facilidad, en una acalorada discusión a gritos:

Bueno... sí que muchas veces... “pfff... que pesada mamá” “pfff... ¿otra vez mamá?” y yo “a ver, J., ¿pero me respondes o no me respondes?” hasta que ya termino de los nervios, gritando “¡que me respondas!”, bueno, hace un mes “¿has hecho los deberes?” , “que síiiii [imita al hijo, gritando]” y yo “¿seguro?” y... “chist [imita al hijo, sonido de chistar]”... “¿perdona? ¿Qué me vas, a chistar? ¿Vas a chistar a tu madre? [gesto: gritando]”... no es malo, pero es que muchas veces no puedo con él (Isabel, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

Ante estas perspectivas, el control de la escolaridad filial va adquiriendo un inmenso coste emocional para los progenitores. También para los hijos, pues los continuos altercados en torno a su trabajo escolar refuerzan su poca diligencia a colaborar con la *implicación parental*. Mantener prácticas de inversión escolar doméstica deteriora las relaciones intrafamiliares y genera un clima de tensión permanente en el hogar. Conforme los hijos crecen, ya no aceptan con tanta facilidad las órdenes parentales. Además, estos progenitores relatan cómo sus disgustos son cada vez más difíciles de gestionar. Las reacciones negativas de los hijos ya no son los fugaces *berrinches* de su primera infancia. Ahora sus ocasionales enfados son más duraderos y su actitud es más provocadora, ahora “saben dar donde duele”. Incluso cuando se

vence la resistencia filial, la propia naturaleza de su trabajo escolar –cada vez más escaso, desordenado e irregular- convierte la fiscalización del mismo en una labor fatigosa y frustrante:

“Ahora vengo y veo, encima de la cama, un desastre. El libro de lengua, el cuaderno de lengua, el libro de inglés, el cuaderno de inglés, todos por ahí tirados que yo qué sé lo que ha hecho... Bueno, los quiero ver (...) Es que los cuadernos son... mierda. Ni los mires. Imagínate” (Isabel, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

Todo ello, unido al incesante deterioro de sus calificaciones, va transmitiendo a los padres una sensación de futilidad respecto a sus prácticas. Implicarse no sólo es cada vez más costoso, tampoco parece que sea la garantía de una escolaridad exitosa. Incluso podría *agravar la situación*, un argumento frecuente durante las segundas entrevistas con estos progenitores. Las insistencias de la familia provocarían un *efecto rebote*, empeorando aún más la mala disposición escolar filial.

Pero las dificultades de estas familias no se agotan aquí. A la oposición de los hijos se suma la escasez de recursos útiles para vigilar sus obligaciones, para evaluarlas o para obtener información de ellas. En algunos casos, por un bajo capital cultural familiar. Durante las entrevistas, las madres reconocen que cada vez entienden menos los contenidos que estudian los hijos. En otros casos, por una acuciante falta de tiempo para dedicar a lo escolar. Amina es una madre pluriempleada, al frente de un hogar monoparental con severos problemas económicos. En la familia de Isabel, ambos cónyuges –con estudios medios profesionales- trabajan a jornada completa (el padre tiene turno de tarde). Ángela es una madre divorciada con estudios primarios y una larguísima jornada laboral. Su ex cónyuge reside fuera de la provincia. En todas estas familias, los hijos pasan varias horas al día solos en el hogar (o a cargo de unos abuelos que apenas saben leer y escribir, en el caso de Ángela). Este “factor tiempo” también tiene una dimensión emocional. Invertir los escasos momentos disponibles con los hijos en las cuestiones escolares, tan conflictivas para ellos, se antoja cada vez más doloroso para los progenitores.

No sorprende que estas familias hayan reducido drásticamente su vigilancia escolar cotidiana con el paso a la etapa secundaria. La externalización de la inversión pedagógica, vía profesores particulares, tampoco es una solución factible. Aunque barajada por todas estas familias, los hijos se oponían frontalmente y la situación financiera (en el caso de Amina) tampoco lo permitía. Con el paso del tiempo, los progenitores han ido normalizando un descenso continuado de trabajo escolar en el hogar. Las escasas prácticas para promocionar la escolaridad que perviven en estas familias adoptan formas muy particulares. Las madres hacen equilibrios para tratar de dirigir a los menores al trabajo escolar con los pocos recursos e información que poseen, limitando las maniobras evasivas de los hijos a la vez que intentan evitar enfrentamientos. Estas lógicas se aplican al (menguante) control sobre sus obligaciones escolares:

O a veces llega que son las seis... y digo “oye, qué estás haciendo, que ya has perdido la hora”, yo sí, ya sólo le exijo ese tiempo, ese es el tiempo de estudiar y punto. Claro, ahora me cierra la puerta, yo entro una vez, no puedo entrar catorce mil veces porque ya empezamos a discutir. Porque él ya está también, que planta cara, planta cara... porque es que él también ha

cambiado su forma de hablar, habla a la defensiva. Habla siempre levantando la voz. Porque se cree ya el hombre de la casa (Amina, IES Jorge Manrique, desclasamiento, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

El alejamiento paulatino de la escolaridad ha ido concediendo ventaja a los hijos en sus estrategias de boicot, en una dinámica que se retroalimenta. La creciente distancia hacia los contenidos escolares, la escasez de tiempo, las reticencias de los hijos (y el miedo a que se agraven) llevan a las madres a optar por técnicas de inversión más distantes y puntuales. Los niños aprovechan estas transformaciones para ahondar en el *desenganche* parental de la escolaridad. En el extracto anterior, por ejemplo, se observa un patrón recurrente en estas familias. Debido a las crecientes tensiones en torno a la escolaridad, han sustituido la supervisión continua de la etapa primaria -donde el niño trabajaba en espacios comunes del hogar bajo vigilancia permanente- por el control de los horarios -cada vez menos férreo, por otra parte- dejando al menor su propio espacio. Pero los hijos no aprovechan los tiempos regulados para el estudio, sino para evadir sus obligaciones con más facilidad (las madres lo descubren cuando acceden esporádicamente al cuarto: los encuentran distraídos, “mirando a las musarañas”, pintando sobre los cuadernos, etc.). En esta nueva configuración, para la familia es más complicado averiguar directamente cuáles son las tareas encomendadas por la escuela, han de fiarse más de las versiones interesadas de los hijos. Y al poseer menos información, va limitándose su capacidad de introducir nuevas regulaciones, así como de tomar medidas sancionadoras –al menos, hasta que lleguen las notas de la evaluación-.

El gradual abandono de las sanciones es especialmente relevante. Los castigos ligados a su desempeño son una de las principales formas “de implicación” usadas y defendidas por estas familias durante el primer ciclo de entrevistas. Se trata de una práctica cuyo empleo no requiere familiaridad con los contenidos escolares, ni demanda una gran inversión temporal para los progenitores. Dos años después, su uso ha descendido mucho y la percepción sobre las mismas es más ambigua. Los progenitores tienen menos referencias de la escolaridad filial que tomar para aplicar los castigos. Y como ocurre con otras formas de intervención, no parecen tener un efecto excesivo en el trabajo escolar filial. En muchos casos los menores se resisten a ellos. En otros, quizás por costumbre, los reciben con visible indiferencia, algo que enerva aún más a las madres. Además los hijos tienen mucha mayor capacidad para sortearlos, los progenitores ya no pueden confiar en que se atengan a la sanción *motu proprio*. La permanencia del castigo requiere en la práctica de una atención constante, haciéndolo más costoso de mantener. De ahí que, en paralelo al menor uso de sanciones, también se modifique su forma de ponerlos en práctica. Durante la etapa primaria, estas madres –especialmente aquellas algo más escolarizadas- trataban de aplicar a los castigos la impronta de los modos de socialización legítimos (comentando que a la vez que castigaban, trataban de justificar y razonar las medidas tomadas ante los hijos). En la segunda tanda, las sanciones que aún se toman tienen un carácter unilateral. En las *cuestiones escolares*, con los hijos ya no se podría negociar:

Lo castigo, lo tengo en su cuarto, además él te protesta, vamos que evidentemente él es mucho más alto que yo, y... “a tu habitación” “pero ¿por qué?”. Vamos a ver, yo te voy a dar una explicación hasta cierto punto, tú no sales de tu habitación porque he recibido una carta, tú no haces los deberes (...) Y... ahora por ejemplo llegaré a casa [la entrevista fue en su lugar de

trabajo], le preguntaré: “¿Has hecho los deberes?” “Sí” “Enséñame qué es lo que has hecho...” ya, y me enseña un papel y tú lo has escrito hace media hora, yo no sé si lo has escrito hace media hora o hace tres días. Porque ya no tengo una referencia... (Isabel, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

Por su abandono de muchas prácticas intensivas de implicación, el recorrido de estas familias se asemeja –formalmente- al que realizan aquellas familias con altos rendimientos filiales. Pero existen dos aspectos que las diferencian radicalmente de ellas: sus expectativas académicas para los hijos y el grado de comunicación escolar doméstica. Aquí, el futuro escolar imaginado para los menores se mueve entre la inseguridad y el pesimismo. A excepción de Elena, ninguna de estas madres afirma abiertamente que sus hijos no emprenderán itinerarios post-obligatorios. Pero en todas ellas, las expectativas descienden sensiblemente entre el primer y el segundo momento de contacto. Recién acabada la etapa primaria, sus posiciones eran parecidas a las de otros progenitores. El porvenir escolar de los hijos se veía difuso pero aún sin demasiadas preocupaciones. Dos años después, se duda seriamente de la posibilidad de acceso a la educación superior o al bachillerato. A ello contribuye que las propias expectativas filiales no sean nada sólidas. Como sucedía en los casos vistos en el capítulo anterior, el futuro filial es imaginado remitiéndose a las preferencias de los menores. Y, por lo que cuentan sus progenitores, estos niños “no se lo plantean”.

La comunicación cotidiana sobre la escuela también se ha vuelto tortuosa en estas familias. Una queja se repite en todas estas entrevistas: los hijos cuentan muy poco de lo que les pasa en el instituto. A pesar de que los progenitores insisten continuamente, sólo obtienen evasivas, respuestas superficiales, anécdotas sin relación con los contenidos o aprendizajes (o en las que destacan algún éxito puntual). Conforme el rendimiento filial desciende, la escuela es un espacio cada vez más incómodo para los niños. Sea por su experiencia adversa o por desinterés, evitan progresivamente hablar de ella –y tanto mejor si además mantienen a los padres desinformados-. Además de los obstáculos que encuentran para conocer sus obligaciones y calificaciones, estas familias saben igualmente poco del día a día de los hijos en el centro. Una situación se intensifica con los años, al ritmo que la vida escolar se va *academizando*:

Antes me contaba más cosas, ahora no me cuenta casi nada, antes... “me ha pasado esto, tengo esto, me ha pasado tal...” cuando chico, pero ahora, ya te digo, no me entero ni de la mitad de las cosas. Antes todo, lo que había que llevar, de lo que había que hacer... porque ya te digo, yo soy una madre muy responsable, hay que preparar un disfraz, comprar los materiales, si tú me lo dices a las diez de la noche ¿dónde voy a comprar eso? (Olga, IES García Lorca, clase obrera, trayectoria filial media-descendente, 1ª entrevista).

Esta desinformación va a tener efectos importantísimos en la relación de los progenitores con el cuerpo docente. Tal relación constituye un elemento paradigmático de su distanciamiento escolar con el avance de los cursos. En la primera tanda de entrevistas, estas familias son prácticamente quienes acuden a los centros con mayor frecuencia. Cuando las calificaciones comienzan a declinar, las complicaciones del apoyo doméstico (falta de recursos, primeras

resistencias filiales) convierten al contacto con el profesorado en su mejor baza⁹⁷. En la segunda tanda de entrevistas, la frecuencia de contacto se ha reducido mucho –aunque sólo Elena las evitaba totalmente, ya en el primer curso-. La experiencia narrada sobre estas reuniones se ha vuelto bastante más negativa. Nuevamente, para explicar esta evolución, hemos de recurrir a algunas evidencias apuntadas en el apartado de Relación familiar con el profesorado.

Ya vimos que el profesorado adjudica distintos grados de “colaboración escolar” a cada familia. Y que su percepción parte principalmente de dos evidencias a las que tiene acceso. Por un lado, el rendimiento y comportamiento del menor en el aula. Por otro, el grado en que los progenitores demuestran estar al corriente de la vida escolar filial⁹⁸. En las familias que estamos analizando, ambos factores juegan en su contra a la hora de mantener una relación armónica con el centro. Sus hijos tienen malas calificaciones y –en distintos grados- una conducta que el profesorado considera *desviada*. El boicot filial a las prácticas de control y su escasa voluntad de compartir información (sobre todo aquella que puede perjudicarles) lleva a que los progenitores acudan a los centros más o menos desinformados, con imágenes relativamente distorsionadas de la situación. En muchas ocasiones, acaban enterándose *in situ* de que las dificultades y conflictos son más graves de lo que suponían. Los tutores perciben rápidamente este desconocimiento. Si el bajo rendimiento del alumno ya predisponen negativamente al profesorado, la ignorancia parental al respecto acaba “confirmando” las sospechas docentes: la familia *no se preocupa*. En este sentido, las familias que protagonizan este apartado son el reverso de las familias que analizamos en el apartado anterior.

Así, las inferencias del tutor sobre la *implicación* de los progenitores no siempre concuerdan con lo que sucede en los hogares. Sin embargo, el esquema que aplica para evaluar a las familias acaba teniendo pleno sentido a sus ojos. Los elementos centrales que toma para deducir el grado de compromiso escolar familiar –conducta y recorrido escolar del alumno, grado de información de la familia al respecto- aparecen, en la experiencia cotidiana del profesorado, frecuentemente vinculados (lo que explica que estas interpretaciones acaben naturalizándose y movilizándose de forma pre-reflexiva). Aunque tal correspondencia sea producto de dinámicas intrafamiliares complejas, que se construyen de forma progresiva, el tutor tiende a establecer una relación causal más o menos simple a partir de las fragmentadas evidencias de las que puede disponer. Además, los docentes no pueden observar directamente los comportamientos domésticos familiares, pero sí puede sondear en qué medida los progenitores están al tanto de las calificaciones y sanciones tomadas en el centro (y de hecho, suelen hacerlo al comienzo de las tutorías).

⁹⁷ “Yo hablo mucho con la maestra, a cualquier instante estoy cogiéndole cita. Como estoy trabajando siempre, y prácticamente, no lo veo ¿no? Pero que estoy mucho tiempo en el trabajo, entonces estoy siempre pidiendo cita para saber cómo va (...) Claro, porque él si puede se quita, se quita [oculta las tareas que le han asignado], menos mal que está la maestra...” (Ángela, IES García Lorca, clase obrera, trayectoria filial baja-descendente, 1ª entrevista).

⁹⁸ Dentro de los casos, claro está, en los que los padres acuden efectivamente al centro. Si la familia no aparece cuando es convocada, es automáticamente *degradada* a lo “menos colaborador” en las percepciones docentes.

La literatura sobre relación familia-escuela tiende a señalar que el profesorado favorece las formas de implicación *visibles*. Esto es, que explica la voluntad escolar de los padres a partir de su ausencia o presencia física en el centro. Esta investigación obliga a matizar dicho argumento. En la jerarquía simbólica que los profesionales manejan sobre las familias, aquellas que *acuden* (sobre todo si acuden ambos cónyuges) suelen estar por encima de las que *no acuden*. Pero cuando un alumno es encasillado como “conflictivo”, “desobediente” o “problemático”, estos juicios salpican indirectamente a los progenitores. El mal rendimiento de sus hijos –y el relativo desconocimiento familiar de la situación– se convierten en indicadores suficientes de *dimisión parental*. Llegado un punto, ni siquiera la asistencia continuada al instituto es suficiente para demostrar un verdadero compromiso con la escuela. Algunos docentes incluso acusaban a estas familias de acudir al centro como forma de “paliar” o “camuflar” su despreocupación:

Conversación con Bea, la tutora de 1ºC, después de la reunión de tutoría de Isabel. Es la tercera vez que vienen este trimestre. Le pregunto qué le han parecido. Está molesta porque los padres han llegado a distintas horas y “he tenido que contar lo mismo dos veces”. En un tono mucho más severo que el que ha empleado con los padres, me comenta que “piensan que su hijo es un angelito, pero no lo es, es de los peores de la clase”. Le pregunto qué pueden hacer. Todavía más firme, sentencia “Ellos no quieren hacer nada, ellos no se preocupan, quieren que lo hagamos nosotros todo, tener al niño aquí mañana y tarde [los padres han preguntado por el programa de refuerzo que oferta el instituto por las tardes], y todo el día hablando conmigo, como si no tuviera treinta alumnos más. Donde deberían preocuparse es en casa. Su hijo les está engañando, les está engañando desde primaria y ellos se dejan” (Cuaderno de campo, IES Alcázar, conversación post-tutoría de 1ºC).

La tutora, como vemos, percibe que el desconocimiento parental es producto de las maniobras filiales en el hogar (“*les está engañando*”), aunque eso no exculparía a la familia, que en última instancia, “se deja engañar”. La hostilidad de estos alumnos a la relación pedagógica también se manifiesta en el aula. Allí también tratan de ocultar información al profesorado y se resisten a que sus tareas y aprendizajes sean evaluados –cosa que los docentes achacan al *miedo* a quedar en evidencia y a las posibles sanciones–. De ahí que el profesorado no sea totalmente ajeno a las dificultades de estas familias para mantener un control sobre la trayectoria. Pero este sería un problema que quedaría fuera de la acción del centro y sus profesionales. Sería lo que el discurso docente etiqueta con frecuencia como “un problema de actitud”. Esto es, un problema relacionado con la voluntad escolar del menor –y no con sus dificultades en los aprendizajes⁹⁹– y *por tanto* su solución estaría en manos de los progenitores.

Ante las malas noticias y las inculpaciones docentes, estas familias se sienten arrinconadas durante las tutorías. Una de sus reacciones habituales –que también ponen en práctica durante las entrevistas– es resaltar las *virtudes morales* de los hijos. Inciden en que, al margen

⁹⁹ Aquí influye que la relación entre calificaciones y otras disposiciones no es totalmente automática. El profesorado ve diariamente casos de alumnos que, pese a sus bajas notas, mantienen un ajuste escolar aceptable y un comportamiento obediente en el aula. Así, puede disociarse el rendimiento, en sentido estricto, de las *malas actitudes* escolares –en el hogar y en el centro–. Si el primero se atribuye parcialmente a la acción docente, las segundas serían competencia exclusiva de la familia.

del *tema académico*, los niños son buenos, cariñosos, obedientes, respetuosos, etc. Dada su escasa información sobre los aprendizajes y las bajas calificaciones filiales, la mejor forma de valorizar al menor frente al tutor (o frente al investigador) es “salirse” del ámbito escolar. Pero estas maniobras, concebidas como protección y defensa de la imagen de sí, tienen habitualmente efectos contrarios a los perseguidos. El tutor tiende a interpretarlo como una forma de *esquivar* el tema, cuando no como una elusión de responsabilidades. Los padres antepondrían su cariño al hijo (“mal entendido”) al compromiso con lo escolar. Ello se concibe como una falta de severidad que estaría empeorando la situación. Además, el profesorado sólo conoce la faceta escolar del alumno –definida como *disruptiva*– por lo que recibe con incredulidad los intentos parentales de dignificación (“*piensan que su hijo es una angelito y no lo es*”).

Estas impresiones aparecían con particular ímpetu entre el profesorado del IES García Lorca. El instituto, que se define como “cercano”, combina una relación intensa con las familias (al menos en primero de la ESO) y un alumnado de clases populares con bajos resultados generalizados. Para los docentes, las familias tendrían imágenes totalmente deformadas del comportamiento y el carácter filial. En las reuniones de coordinación, abundan las anécdotas de madres que salen en defensa de hijos anti-escolares, elogiando su comportamiento en el hogar ante el asombro del profesorado. Aquí, pese a que la mayoría de las familias acuden habitualmente al centro, no lo harían por interés ni por compromiso con lo escolar, sino “para proteger a los hijos, que según ellos nunca hacen nada malo”. En este centro –y en cierta medida en el IES Alcázar– los docentes acusan habitualmente a los padres de “no entender” las razones escolares de evaluación y selección, de pretender que la institución se pliegue a las lógicas de los afectos materno-filiales:

Un profesor comenta que una madre [perteneciente a la fracción precaria de la clase obrera] ha venido quejándose tras la decisión de que su hijo repita curso. Al parecer fue animada por la educadora social de una ONG que presta asistencia a su familia. La madre argumentaba que su hijo “es muy bueno y nunca da problemas”. El resto de los asistentes ríe con incredulidad. El profesor comenta, que, efectivamente no es un alumno conflictivo, “para lo que hay en su clase” [1ºE, la clase segregada]. La jefa de estudios sentencia: “pero el niño lleva ocho suspensos... esta madre ¿qué pretende?” (Cuaderno de campo, reunión de coordinación de tutores, 1º de ESO, IES Alcázar).

Muchos de los *choques* entre escuelas y familias son producto de las distintas formas de categorizar a los niños, para las primeras como alumnos y para las segundas como hijos. Así, en los casos que analizamos siempre existen considerables distancias entre los juicios docentes –circunscritos a las competencias escolares y al comportamiento del menor en el aula– y los juicios familiares –que conciben al menor a partir de un amplio conjunto de experiencias con ellos, a partir de sus “virtudes y defectos” en ámbitos muy variados–. Estos últimos juicios pueden ser recibidos en los centros como muestras de indulgencia, como obstáculos a la impersonalidad normativa que debe caracterizar al orden escolar.

Como vemos, los comportamientos de implicación más *visibles* para el profesorado no siempre son valorados por la escuela. Las dinámicas domésticas llevan a que el contacto con el centro sea cada vez más tenso, para los padres, y cada vez menos legítimo, para el cuerpo docente. La

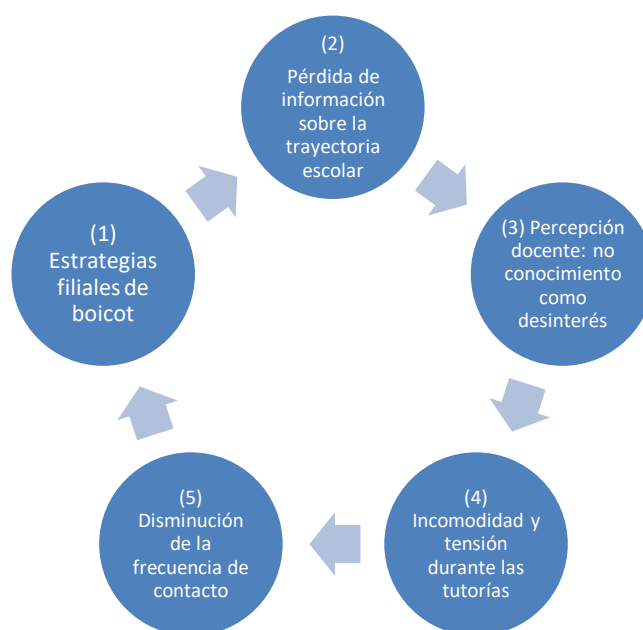
hostilidad de los hijos hacia el trabajo escolar imposibilita interaccionar de forma *provechosa* – es decir, a partir de las experiencias escolares de los hijos- con un profesorado cuya actitud ya es poco entusiasta de antemano. En estas circunstancias, la relación familia-escuela a nivel de centro no tiene los efectos benéficos (de “tender puentes”, de “intercambiar impresiones”) que con tanta frecuencia se le imputan. Por mucho que acuda, la familia siempre será sospecha de haber dimitido de sus obligaciones escolares. O bien, en casos más *extremos*, de mantener con el centro relaciones puramente instrumentales. Esto último es habitual cuando coinciden problemas escolares muy graves y unas características familiares –socioeconómicas, étnicas- *poco favorables*:

Una profesora ilustra el caso de un alumno absentista [gitano, residente en una zona de la ciudad famosa por su nivel de pobreza]. Los padres han acudido al centro a disculparse, se han comprometido a vigilar estrechamente el tema, y se han mostrado muy sorprendidos y avergonzados (los profesores bromean imitando el acento y la forma de expresión del padre, con abundantes gestos corporales). La orientadora señala que el padre tiene antecedentes penales y ha estado encarcelado. Los profesores, casi al unísono, comentan: “tienen miedo a la intervención policial”, “no quieren perder las ayudas sociales”, “tienen que pasar por el aro”. (Cuaderno de campo, Reunión de coordinación de tutores, 2º ESO, IES Alcázar).

En las familias que analizamos en este apartado, el deterioro continuo de la trayectoria ha alimentado una mutua desconfianza entre progenitores y docentes. La imagen de estos últimos va degradándose a ojos de la familia, en paralelo a la disminución de los contactos. Su *lealtad* escolar–en términos de atención e integración de los dictámenes docentes- se debilita. Estas discrepancias (a diferencia de lo que ocurre en familias de estatus superior) son relatadas en las entrevistas pero rara vez durante las tutorías, y suelen ir aparejadas a aspectos *expresivos*. Esto es, no se duda de la capacitación académica y profesional del cuerpo docente, pero sí se pone en tela de juicio su voluntad de “ayudar” a los hijos y la imparcialidad de sus evaluaciones. Sobre todo, cuando estas últimas empiezan a ir más allá de los aprendizajes escolares y categorizan los “problemas de actitud” de los hijos, terreno en que los progenitores se sienten más competentes para ofrecer versiones alternativas (“si lo conocieran como yo lo conozco...”).

Dada a la hostilidad de los hijos a los intentos de implicación parental, el relativo aislamiento respecto a la escuela supone para estas familias la pérdida de su principal informante. En caso de conflictos y suspensos, deja a los progenitores a merced de las versiones de los menores, facilitando aún más que estos obstaculicen la intervención parental. Este fenómeno se configura circularmente, de forma similar al descenso en la inversión escolar doméstica: la próxima vez que acudan al centro, los padres poseerán menos información y estarán más *sesgados* hacia las impresiones filiales, empeorándose su relación con el tutor.

Figura2. Deterioro de la relación familiar con el profesorado



Conforme se degradan los vínculos con el centro y sus profesionales, es más probable que los progenitores exculpen –o al menos comprendan- las malas disposiciones filiales. Incluso que atribuyan directamente los problemas a la propia actitud de un profesorado que, desde la perspectiva parental, cada vez pondría *menos de su parte*. Y como los suspensos de los hijos van haciéndose crónicos, el tutor va perdiendo su imagen de “informante privilegiado”. Llegado un punto, el profesorado hace poco más que *confirmar las sospechas* parentales de que el progreso escolar del hijo no es el adecuado. A pesar de sus dificultades para inmiscuirse en profundidad en su trabajo escolar, los progenitores no son totalmente ajenos a los problemas escolares filiales. Precisamente, las experiencias cotidianas de confrontación en el hogar son, a ojos de la familia, la señal inequívoca de que “las cosas no están yendo bien”, y las continuas decepciones en las evaluaciones trimestrales –que los hijos no pueden esconder fácilmente- lo certifican. Estos argumentos empiezan a vislumbrarse durante la segunda fase de contacto, todavía poco explícitos, pero es previsible que se intensifiquen de continuarse las dinámicas que estamos exponiendo. El discurso docente ya no ofrece nada nuevo y la utilidad que se adjudica a las tutorías va siendo mucho menor.

Por otro lado, a diferencia de la etapa primaria, el tutor que se entrevista con la familia convive con el hijo-alumno unas pocas horas a la semana. Durante las tutorías, ofrecen datos precisos sobre su asignatura, señalan las tareas que se exigen y los contenidos y áreas concretas que son más costosas para el niño. Pero la información que manejan sobre otras asignaturas es bastante limitada, habitualmente restringida a las calificaciones y a pequeñas observaciones que algún otro docente desea transmitir a la familia. Para los padres, el paso a una situación de “pluridocencia” significa que las visitas al centro pierden eficacia como medio para conocer la situación escolar filial y para ponerse al corriente de sus obligaciones.

Pese a todas estas vicisitudes, las familias entrevistadas mantenían algunos contactos (en una especie de *ritual de reducción de incertidumbre*) durante la segunda fase de entrevistas, pero han ido acudiendo progresivamente menos al centro. A los desencuentros y al poco provecho

percibido hay que sumar aquí un efecto de *intimidación* y *degradación* simbólica. Las experiencias de contacto pueden volverse humillantes, pues la familia percibe que el profesorado le responsabiliza –aunque sea de forma velada- de los fracasos filiales.

El caso de Isabel es ejemplar. El investigador pudo acudir a dos de sus reuniones de tutoría, una en el primer trimestre de 1º de ESO y otra en el segundo (entre ambas se celebraron algunas más). Los padres han tratado de aplicar las directrices que la tutora les ha ido aconsejando: la calendarización de sus tareas y exámenes y el mantenimiento de una “rutina” de estudio para el hijo, con tiempos y espacios bien delimitados. Pero sus calificaciones no han parado de descender, finaliza el trimestre con seis suspensos y notas muy bajas. Ya en esta reunión, cronológicamente intermedia entre ambas entrevistas, los padres insistían con cierta desesperación en que “ya lo habían intentado todo” y “no sabían qué hacer”. La tutora, aún sin llegar a hacerlo explícito, respondió vinculando el bajo rendimiento a supuestos déficits en la disciplina familiar. En todo momento, señala la contraposición entre unos profesionales que trata de poner pautas de comportamiento correcto y un ambiente doméstico que no lo favorece o que estaría remando en la dirección opuesta:

Profesora - “J.L. por favor, deja de hablar con... J.L., mira para delante que estoy corrigiendo”. Entonces si eso es continuo, en la mía, en la otra, en la otra, en la otra... claro. Pues cuando llega a casa...

Madre – Por mucho que hagamos, por mucho que estemos encima de él...

*Profesora - Su problema es la actitud y bueno... **creo que ahí tienen ustedes mucho más que decir que yo...***

(...)

Madre - ¿Y qué propone? Ya es que no... [gesto: no sabemos]

*Profesora - Yo lo tengo más... la verdad es que yo ya todo lo que puedo hacer lo hago, es decir, lo cambio de sitio, estoy muy encima de él, le miro las cosas... le llamo muchísimo la atención porque... no es por llamarle la atención sino porque lo veo que... le pregunto a los profesores... En fin, es que es una labor de concienciación entre nosotros, **que yo por mi parte lo estoy haciendo, y en casa no sé... otra no hay** (Reunión de tutoría, IES Alcázar, familia de Isabel, pareja de clase obrera, trayectoria filial media-descendente).*

Durante las tutorías, los docentes ponen en práctica categorías de enjuiciamiento del alumnado similares a las que manejan en sus conversaciones con otros profesionales (al menos, en lo visto en las reuniones de coordinación). Esto es, vinculan trayectorias *desviantes* a ambientes familiares *desviados*, aunque el contenido específico de dicho “desvío” no se acabe de aclarar –más allá de referencias genéricas al “apoyo”, “interés” o “preocupación” por la escuela-. Esta perspectiva puede mantenerse, como venimos señalando, aunque la familia acuda al centro, y aunque muestre una visible angustia ante los malos resultados filiales. No obstante, estas categorías aparecen frente a los padres eufemizadas y expresadas con más sutileza, de forma que la desautorización no sea *excesivamente* grosera o evidente. En sus conversaciones con el investigador, el profesorado reconocía abiertamente el uso de estas estrategias comunicativas, recalca la necesidad de *suavizar* sus impresiones para que los progenitores no se sientan atacados o desanimados. Esto puede ser fuente de tensiones para los propios docentes, atrapados entre la exigencia situacional de mantener el “tacto” y la

necesidad de “hablar claro” a la familia –más cuando la distancia parental a la cultura escolar les hace suponer que es obligatoria una cierta dureza para que “entiendan bien” lo que sucede-.

La problematización del ámbito familiar se intensifica en los casos en que los alumnos-hijos no son objeto de medidas institucionales *especiales*: no están medicalizados, ni asignados a grupos de *diversificación o adaptación*. Tal es el caso de los hijos de las familias entrevistadas (al menos de momento, pues el centro barajaba desviar al hijo de Ángela a FP Básica). Esto significaría, a ojos de los docentes, que el alumno no tiene un problema “de capacidad” sino “de esfuerzo”, y el origen de su falta de esfuerzo estaría en la mala socialización familiar (a diferencia de problemas “de capacidad” que podrían tener un origen médico-psiquiátrico más o menos ajeno al comportamiento parental). Esto no significa que los hijos de las familias entrevistadas –las que ejemplifican este apartado- sean considerados *especialmente capaces* en los centros. De hecho, son definidos como alumnos *por debajo de la media*. Pero la atribución fundamental que realiza el profesorado de sus problemas escolares está desligada de la “capacidad”, lo que coloca a la familia directamente en el punto de mira.

La (relativa) excepción es Elena, cuyo hijo accedió a 1ºE, un pseudo-grupo de adaptación curricular en el IES Alcázar. Aquí, las dificultades *objetivas* –certificadas por el departamento de orientación- del menor tampoco exculparían totalmente a la familia. Después de la reunión inicial, donde el investigador pudo contactar con la madre, ninguno de los progenitores volvió a aparecer por el centro a pesar de ser convocados en varias ocasiones (al menos mientras se desarrolló el trabajo de campo). Esta evitación expresa de los contactos es, a ojos de los docentes, el indicio más claro y más grave de *desinterés* escolar. Si bien la familia no era directamente responsabilizada de las bajísimas calificaciones del hijo (aquí serían problemas *objetivos, de capacidad*) sí lo era de su mala conducta en el aula y de no poner ningún medio para atenuar la situación. La madre, por su parte, era dentro de estas familias la que más abiertamente culpaba al cuerpo docente de los problemas filiales. Estos no se preocuparían por su hijo, querrían “quitárselo de en medio”, le tratarían con desprecio, no le prestarían ningún tipo de ayuda, etc. Conforme se va fraguando el *desenganche* escolar de la familia, las crecientes acusaciones de *dimisión parental*, por parte de los centros, tienen su correlato en el otro lado de la ecuación: el discurso de la “dimisión docente”.

Al igual que sucede con la inversión escolar doméstica, las visitas al centro van adquiriendo para estas familias un inmenso coste emocional, pues los alegatos sobre los problemas filiales –especialmente sobre su *mala conducta*- son vividas como degradaciones simbólicas de sus modos de socialización. La desvalorización también puede ser realizada directamente por el profesorado, como hemos visto, y a pesar de sus formas “disimuladas” es perfectamente advertida por los progenitores. Cuando estas experiencias se repiten en el tiempo, los progenitores ya intuyen reproches y malas noticias. Estas reprobaciones no sólo se viven con incomodidad, también habrán de ser comunicadas en el hogar, lo que generará nuevos conflictos con los hijos. Así, los hijos se convierten en parte interesada a la hora de minar la relación entre sus progenitores y sus docentes. En todas estas familias, los niños hacen patente su oposición a que se produzcan encuentros con los tutores (por la experiencia de salir perjudicados de ellos):

Pero es... negativa. Siempre dice sólo cosas negativas. “No ha hecho esto, ha suspendido esto, es desordenado...” no dice nunca ni un punto positivo. Que yo la última tutoría salí hecha polvo (...). A él no le gusta, no le gusta. Porque empieza “uy, ya estás ahí, otra vez, que esa gente nada más que hablan mal y nada más que dicen cosas malas” y ahí la verdad que tiene razón. Porque él espera “oye mamá, ¿y qué te han dicho?” y claro, espera alguna cosa buena. Y me da pena (Amina, IES Jorge Manrique, desclasamiento, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

Simultáneamente a la evolución de sus prácticas, en estas familias se han producido grandes alteraciones en el plano discursivo, en las formas de interpretar y categorizar la relación familia-escuela. En línea con su fuerte vigilancia escolar durante la etapa primaria, estos casos eran muy cercanos a las concepciones que denominamos *de control*. Durante el segundo ciclo de entrevistas tal posición de ha derrumbado, hay un considerable alejamiento de sus esquemas de interpretación previos (aunque no los abandonen totalmente). Primero, debido a los propios cambios en los comportamientos parentales: su *control* es ahora mucho menos intenso y estable. Segundo, porque la posición legítima respecto las relaciones paterno-filiales va desplazándose hacia el marco *de la autonomía*, dentro de un proceso que afecta a todas las familias conforme los hijos crecen.

Como ya vimos, las prácticas de inversión escolar son interpretadas en relación a las prácticas conocidas de los próximos sociales. Con la llegada de la ESO, en los casos que estamos analizando, tales comparaciones llevan inevitablemente a la misma conclusión: los padres de los *buenos alumnos* proporcionan muy poco apoyo escolar a sus hijos. Más aún cuando su círculo cercano son otros progenitores de clases populares, que abandonan tempranamente el control de la escolaridad en caso de que no haya problemas. Las prácticas directas de inversión escolar van apareciendo como algo anómalo a ojos de estas familias. Y al no mejorar el rendimiento de los hijos, comienza a dudarse igualmente de su utilidad. Incluso –tímidamente– llega a plantearse que los intentos de control hacen más mal que bien a la trayectoria académica filial. Como vienen comprobando en el hogar, la *implicación parental* despierta tensiones que podrían empeorar la disposición de los hijos (en un *efecto rebote*). Además, en los casos de Amina e Isabel, el hijo con bajas calificaciones convive con una hermana con alto rendimiento a la que se le ha proporcionado mucha menos ayuda. Todas estas evidencias funcionan justificando un “desenganche escolar” al que empujan la escasez de recursos parentales y la tenaz resistencia de los hijos:

- (...) *Yo estoy con menos tiempo dedicándole a él. Porque he ido a pensar y a decir, que este es tu trabajo, lo tienes que hacer tú, si quieres suspender, suspende. Antes que tarde... y así pues aprendes que tú trabajo lo tienes que hacer sólo tú y nadie más, y al final si apruebas, con tantas dificultades, será con tu esfuerzo, no por otra cosa. Entonces ya no estoy tan encima.*

- *¿Cómo te ha venido ese cambio, de idea?*

- *Por cansancio, la verdad, por cansancio. Porque también me veo... como que vamos a ver, no soy yo la que tengo que trabajar por ti. Además que la dificultad se va subiendo, entonces, bueno, que a veces yo no llego a esa dificultad (...) Después mi hija [universitaria, una estudiante excelente que siempre estudió de forma autónoma] también ha insistido mucho en*

eso... (Amina, IES Jorge Manrique, desclasamiento, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

El cuerpo docente también actúa como agente difusor del marco legítimo *de autonomía*. Los padres relatan cómo, durante los primeros años de la etapa primaria, los profesores exigen a la familia un cierto seguimiento del trabajo escolar. La entrada en la ESO ha cambiado esta tendencia, sus dictámenes son ahora mucho más ambiguos. Durante las tutorías, los profesores instan a los padres a “apretar”, a “estar encima” y a “preocuparse”, pero suelen condenar las prácticas de vigilancia continua. Así, hay un *consejo* que se repite en las tutorías con familias cuyos hijos tienen bajos rendimientos: que estos tengan “un cuadrante” o calendario donde apuntan las tareas y fechas de exámenes. Los progenitores deberían estar atentos a que los niños lo mantengan actualizado, pero sin inmiscuirse en la realización de su trabajo escolar (tendrían que aprender a trabajar *de forma autónoma* ahora que *son mayores*). Los discursos docentes están atravesados por la misma tensión simbólica que los parentales, lo que concede a los progenitores amplias posibilidades para apropiárselos de forma práctica. Las estrategias de gestión de la situación, usadas por el profesorado durante las tutorías –evitando descalificaciones directas, dando ciertos rodeos ante los problemas del alumno– contribuyen igualmente a que sus dictámenes sean maleables. Así, resulta muy llamativa la comparación entre la observación directa de estos encuentros y el relato que los progenitores hacen de ellos cuando se les introduce el tema en las entrevistas en profundidad. A la vez que reconocen momentos de degradación simbólica, se aferran a los escasos éxitos y características positivas que el tutor adjudica a los hijos –que normalmente son introducidos en la conversación como distensiones–.

Los progenitores, entonces, priorizan aquellas impresiones docentes que mejor encajan con la *inevitable* evolución de sus prácticas escolares. Por un lado, destacando aquellos “consejos” que justifican un cierto distanciamiento de la escolaridad filial para no generar *dependencia*. Por otro, centrándose en los aspectos menos problemáticos del comportamiento y el rendimiento escolar del menor (estos pueden usarse, tímidamente, como coartada para depositar en ellos una cierta *confianza*, relajando las prácticas de control). En suma: los juicios del profesorado –filtrados, matizados y convenientemente seleccionados– acaban por invocarse para legitimar el declive en la intensidad de la implicación parental.

“Es lo que me estuvo hablando la señorita”: apropiación pragmática del discurso docente

La comparación entre la observación etnográfica y el material de entrevista muestra importantes distancias entre los juicios docentes en el centro y la forma en que dichos juicios aparecen en los discursos parentales. Durante las reuniones de tutoría de Isabel, la tutora de su hijo mayor alternaba de forma ambivalente dos relatos. Por un lado, el menor no progresaría escolarmente debido a la falta de control parental. Por otro, el menor debería integrar una rutina de estudio autónoma, sin necesidad de ayuda constante:

Quizás, al principio, trabajando un poco con él, digamos que vigilándole pero sin... y ayudarlo un poco a que no sea él que... cuando empiece a estudiar diga “¿y ahora qué hago?” si no que cuando empiece a estudiar tenga claro... entonces, al principio ayudarlo. Es decir él... claro, él tiene que tener, yo siempre les digo: apuntadlo en la

agenda. Pero él tiene que tener muy claro lo que tiene que hacer y lo tiene que hacer él (...) que tiene una edad ya que, claro, meterse con él ya, a ver qué has hecho, preguntar, no preguntar... en fin... [tono: eso ya no es lo adecuado] (...) Bueno, pero también ha pasado de etapa, que también claro, que tampoco... por eso hay que intentar combinar el controlarlo con también dejarle cierto... por eso te digo, ayudarle a... “ven, vamos a hacer”... (Reunión de tutoría, IES Alcázar, familia de Isabel, pareja de clase obrera, rendimiento filial medio-descendente).

El carácter contradictorio del discurso profesoral se repite al hablar de su comportamiento. Ante la exposición de sus bajas calificaciones, el padre reacciona señalando que no es *un mal niño* (realzando las virtudes morales). La profesora le concede que no es *maleducado* y diluye parcialmente su responsabilidad en el mal comportamiento colectivo del grupo-clase. Pero a la vez, señala que su actitud ha empeorado, que “habla mucho” y que lo ha ido asignando a distintos espacios del aula (cambiándolo de pupitre) para tratar de neutralizar sus conductas más “disruptivas”:

Padre - No es mal niño, no es mal niño

Profesora - No, no, no... es un niño educado, y vamos, que tú le corriges... le corriges su actitud y le dices... reacciona, en el momento, la verdad, pero es que tiene una dispersión en el trabajo... tremenda. Claro, se trata de una clase muy jaleosa, que hay gente que habla mucho, se distrae mucho... que entre ellos hablan mucho... claro, pues encima... porque él habla mucho. Yo lo he puesto en tres sitios diferentes de la clase, y he notado que no. Quiero decir, que va rotando de posición en la clase. Mmm... pero sí que es verdad que él... empezó bueno, más o menos bien, pero está teniendo un bache de comportamiento, y de rendimiento, importante (Reunión de tutoría, IES Alcázar, familia de Isabel, pareja de clase obrera, rendimiento filial medio-descendente).

Durante la entrevista con la madre, esta va a realizar una selección estratégica de los distintos elementos del discurso de la profesora, movilizándolo aquellos que mejor justifican sus prácticas. La madre comenta varias veces lo hablado en las reuniones de tutoría, poniendo mucho énfasis en las recomendaciones docentes de otorgar autonomía al hijo en su trabajo escolar. En cambio, no hace ninguna referencia a la necesidad de vigilarlo, a pesar de que la profesora también insistió mucho en ello. Por otro lado, los comentarios sobre la mala actitud del hijo son minimizados o pasados a segundo plano. Se exponen con mayor centralidad las impresiones docentes menos estigmatizadoras, los juicios más positivos. En base a todo ello, se intenta legitimar un cierto distanciamiento de sus obligaciones cotidianas:

Y yo normalmente llego a las 5 y media o así. Llevan por lo menos una hora ¿no? Pues es lo que me estuvo hablando la señorita, que tú estuviste en la reunión. Es que tiene ya 14 años, es que está en la ESO. Yo no puedo estar como antes, como yo veo a las profes con los niños de aquí [el colegio de primaria donde trabaja de cocinera] “oye, dame la agenda, que yo vea que lo que tú estás haciendo casa con lo que tienes que hacer”. Yo ya no puedo estar como antes (...) Me lo dicen todos los profesores “pero es que es un niño tan bueno, educado...” y yo “bueno ¿y qué hacemos con él?” (Isabel, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

Las evoluciones discursivas de estos casos son muy visibles cuando se habla de las expectativas parentales. Al comentar sus inseguridades respecto al futuro escolar de los hijos, las familias

tratan de imprimir a este hecho un carácter “responsabilizador”: no sería propio de los progenitores decidir el camino que han de tomar los hijos, ellos *ya son mayores*. El descenso de expectativas denota cierta resignación, pero también se presenta como una apertura de horizontes, como una oportunidad para que los hijos elijan el futuro que *realmente* desean y en el que puedan aplicar sus competencias (que no tienen por qué ser escolares). Los progenitores aprecian que el historial de dificultades escolares va traducéndose en la asunción, por parte de los hijos, de una incompatibilidad irreversible con el estudio. Los objetivos vitales se redefinen para valorizar a los menores conforme a sus posibilidades percibidas, lo que supone una selección de aspectos emocionales y actitudinales que la escuela rara vez tendría en cuenta a la hora de evaluarlos. De la mano de estas representaciones, van apareciendo pequeñas relativizaciones de la importancia de lo académico-escolar. Aunque siempre “es preferible” que los hijos estudien, lo principal es que sean felices, que hagan lo que les gusta y que no *vivan amargados* –por su itinerario escolar desviante–.

Esta transición a un marco (sui generis) *de autonomía* no es total ni está libre de conflictos. Debido al bajo rendimiento de los hijos, tales argumentos podrían entenderse como “negligencia” o “dimisión” de las obligaciones escolares de la familia. Por eso, las nociones *de control* no son completamente abandonadas. Pero, lo que quizás sea más interesante, en todos estos casos comienzan a ponerse en juego categorías típicas de las posiciones que describimos como *de desconexión*. La paulatina ausencia de relación con lo escolar se normaliza por la necesidad de mantener un clima doméstico apacible. Simultáneamente, van modificándose las atribuciones causales del éxito escolar filial. Ya no es la familia la principal garante del mismo –como sucede dentro de los marcos legítimos, especialmente en el *de control*– sino otros elementos externos al hogar o que caen fuera de la acción parental. Durante el segundo contacto, se incide con frecuencia en que los niños *se echan a perder* –escolarmente– por sus amistades problemáticas, por el uso de móviles, consolas y ordenadores¹⁰⁰ (por el acceso a internet, del que tomarían referentes *incorrectos*, como los *youtubers*), por la actitud poco colaboradora del profesorado (percepción que va a más mientras se deteriora la relación familiar con el mismo), por cuestiones *profundas* de su personalidad difícilmente modificables (muy habitual: por falta de madurez, no tendrían consciencia de haber abandonado la etapa primaria), etc.

Esta modificación de las atribuciones causales es en buena medida un manejo estratégico de la imagen que tratan de proyectar los progenitores. Situando el origen de los éxitos y fracasos más allá de las voluntades y comportamientos parentales, se dignifica a la familia frente a

¹⁰⁰ Aunque la familia intenta restringir su acceso, no es nada fácil. Los menores siguen utilizándolos cuando están con los amigos o en casa de algún pariente (los hijos de Alcazar⁸ y García Lorca¹ viven una densa red de relaciones familiares). Además, los hijos aprovechan el uso del ordenador –concedido para sus obligaciones escolares– para acceder a otros contenidos sorteando la vigilancia familiar. No olvidemos que, en todas estas familias, las competencias informáticas de los hijos superan con mucho a las de sus progenitores. Precisamente, los obstáculos para establecer un control doméstico de estas tecnologías contribuye a que los progenitores las vean con recelo y les adjudiquen efectos perniciosos (al contrario, por cierto, que en familias fuertemente escolarizadas, donde se les puede atribuir ciertas virtudes pedagógicas).

hipotéticas acusaciones del exterior (del profesorado, de otros padres o del investigador). La actitud escolar de los menores sería, bien una característica innata, bien el producto de un cruce muy complejo de factores, pero en cualquier caso apenas podrían alterarse. Este tipo de explicaciones van encajando cada vez más con la propia experiencia de la familia, que en el pasado puso en práctica fuertes medidas de control escolar sin resultados aparentes. Pero, cuando son puestas en juego frente al cuerpo docente –buscando la exculpación de las formas socializadoras parentales– son interpretadas como indicadores de *dimisión parental*, como faltas de voluntad para poner remedio a los problemas escolares –de forma similar a lo que ocurre cuando se realzan las “virtudes morales” de los hijos–.

Así, las posiciones discursivas de estas familias basculan en un triple discurso: van apropiándose de las nociones de *autonomía* del discurso docente, tratando de imitar a las familias escolarmente exitosas. A la vez, mantienen ciertos elementos de los discursos de *control* y empiezan a mostrar argumentos de *desconexión* al margen de los polos discursivos legítimos –en los momentos en que resignadamente aceptan un probable fracaso a medio plazo–. Esta inconsistencia es fruto de la propia situación de transición en la que se encuentran los progenitores y del carácter ilegítimo que adjudican a dicha transición. Ninguna de estas familias está totalmente “desconectada” (tan sólo Elena representa casi idealmente, ya en el primer contacto, esta posición) aunque todas van encaminándose a ese punto. La flexibilidad en sus modos de juzgar la *implicación* es un reflejo de las propias vacilaciones parentales: estas familias (todavía) guardan leves esperanzas de que las actitudes filiales *mejoren*, de que los hijos se encaminen a la adquisición de capital escolar. Su ambivalencia discursiva va así ligada a la inestabilidad de sus prácticas: a periodos de cierta vigilancia escolar –normalmente tras las evaluaciones trimestrales– le siguen etapas de seguimiento más tenue –por las dificultades de mantener temporalmente la intervención– y tímidas prácticas de *implicación* que se reactivan al llegar (otra vez) las malas calificaciones. Aunque a largo plazo pueda hablarse de un “desenganche” familiar de la escuela, el proceso es mucho más fluctuante que lineal. En este ciclo de acercamientos y alejamientos a lo escolar, van intercalando muy tensamente distintos argumentarios simbólicos:

- *Cuando te traje los cates, en primero, ¿cómo os lo tomasteis?*

- *¡Bueno! Que qué había pasado. “J.L. ¿esto qué es?” (...) Yo se lo decía al padre “J., es que no hace ni el huevo”. Y cuando vino, es que no sabía qué hacer. Le echas una bronca, vale, pero no se la puedes echar una vez, y otra... ¿y si no vale para nada y encima el niño se rebota? Vale, estás más pendiente, pero al final dices, “un voto de confianza, yo le voy a dar un voto de confianza”. Y para qué diré nada. Porque viene otra vez, con las notas, fatal (...) yo le pregunto a la señorita o a su tutora, es que al final puede ser peor. ¿Qué es peor, estar encima, o te pregunto las tablas y tú me las dices? Es que yo le digo “J. L., yo quiero confiar en ti”. Ahora lo que hago es entrar en su cuarto, así, como quien no quiere la cosa... “hombre, J.L., ¿qué tal estás?” “pues nada mamá, aquí, con las tablas periódicas, la que me está dando...” pero es que... ¿qué hago más? (Isabel, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista)*

Esta inconsistencia, práctica y discursiva, puede ser percibida por los centros e interpretada como *causa* de los malos resultados filiales. Las prácticas disciplinarias de la familia serían

“poco coherentes”, no transmitirían a los hijos unas pautas de comportamiento bien estructuradas. De hecho, la “incoherencia” fue una de las *conductas a evitar* que señaló la orientadora del IES Alcázar durante la reunión inicial de familias, reproduciendo un lugar común dentro de los saberes psicopedagógicos. El análisis longitudinal muestra, más bien, una ambivalencia producto de nuevas *condiciones de posibilidad* que modulan la relación parental con la escuela, y con los hijos en sentido más amplio. En el estado anterior, la menor capacidad de maniobra de los hijos -más pequeños y con una trayectoria menos deteriorada- y la simplicidad de los contenidos a estudiar permitían tácticas de vigilancia y modelos sancionadores estables, en línea con posiciones discursivas más firmes. Con el paso a la etapa secundaria, los progenitores se ven empujados a nuevos comportamientos y nuevos esquemas para interpretar y justificar los mismos, mientras se resisten a abandonar completamente los antiguos (ligados a un *control* ahora en disminución).

Si bien, dentro de estas tensiones, la posición de *autonomía* es con diferencia la que se expone como más legítima. Estas familias ambicionan las formas de relación con la escuela, relajada y distante, de sus homólogas cuyos hijos *van bien*. Al relatar los conflictos en torno a la escolaridad doméstica, abundan las comparaciones resignadas con familiares y amigos que no tienen que pasar por esas situaciones¹⁰¹. Durante el primer contacto, estas familias defendían y trataban de legitimar su posición de *control* frente a las “otras familias”, que eran definidas como “desinteresadas” o “despreocupadas”. Con su evolución a prácticas y discursos de *control* mucho menos sólidas, las familias apaciblemente alejadas de lo escolar se han convertido en el modelo al que frustradamente se aspira, en el ideal inalcanzable. Las tácticas de implicación que todavía se ponen en marcha son auto-cuestionadas, defendidas en muchos casos como algo excepcional a lo que obligan las circunstancias:

Que no se me quita a mí eso de... de decirle “¿tienes que hacer deberes?”, que yo sé que él tiene trece años y los tiene que hacer por sí solos... pero esa costumbre a mí no se me quita, que se me debería de quitar, porque eso debe ser que el niño lo haga solo (...) Claro, yo le intento poner a estudiar, yo le digo “A., tienes que...”. Claro, tiene trece años, tiene que salir de ti, pero cómo a él le cuesta pues se lo tengo que decir. Yo todo se lo tengo que decir, hay niños que no y hay niños que sí, y el mío es de los que sí. Todavía tengo que estar un poquito pendiente (Ángela, IES García Lorca, clase obrera, trayectoria filial baja-descendente, 2ª entrevista).

Hasta aquí hemos visto que la evolución de la *implicación* es inseparable de la evolución de la trayectoria y la disposición escolar del menor. Esta configura ciertos patrones de relación

¹⁰¹ Aunque todavía se marcan distancias con otras familias, más avanzadas en su proceso de “desconexión”, que prematuramente habrían “tirado la toalla” de forma definitiva:

Hay uno [amigo de su hijo], que le quedaron 7, el año pasado. Y hablando un día con ella [su madre]... “mi hijo no se presenta a los exámenes” ¿sabes? No incentiva a su hijo a... no. “Es que mi hijo se aburre en el instituto y lo tengo que tener porque hasta los catorce años...”. Verás, no sé cuál será la mentalidad tuya, la mía no es esa. No voy a discutir contigo, ni mucho menos, por mí puedes hacer lo que quieras, tú sabrás (Isabel, IES Alcázar, clase obrera, trayectoria filial media-descendente).

domésticos, modula la relación familiar con el centro y va modificando las prácticas y posiciones simbólicas parentales. No se trata de un proceso lineal: el bajo rendimiento del menor actúa, en estas familias, como un “fenómeno precipitante”, poniendo en marcha dinámicas de interrelación –entre hijos, progenitores y docentes- que van consolidándose gradualmente hasta que son muy difíciles de revertir. Sin embargo, no todos los progenitores tienen la misma capacidad de gestionar una trayectoria académica más o menos errática. Cuando los padres cuentan con más recursos útiles, la desafección escolar del menor tiene efectos mucho más débiles en sus comportamientos. Estos son los casos que analizaremos en el próximo apartado.

8.4 Implicación de rescate

Vimos que, en los casos en que los niños mantienen un alto rendimiento, el estatus social parental es cada vez menos explicativo de los vínculos familiares con la escolaridad. Con el paso de los cursos, todas estas familias se distancian del trabajo escolar en el hogar y su relación con el profesorado se vuelve puntual y protocolaria, independientemente de la posición de clase de los progenitores. Todo cambia radicalmente cuando el recorrido escolar del menor es problemático. Las familias despliegan todas sus energías y recursos para mantener intervenida su vida académica. En estos casos, la *implicación parental* se convierte con frecuencia en una “relación de fuerza”: los deseos y estrategias parentales chocan continuamente con las maniobras filiales. Pero la posibilidad de éxito de cada parte del conflicto es muy distinta en unas familias que en otras. El diferencial de recursos disponibles es entonces importantísimo para entender cómo evoluciona la situación.

Las familias protagonistas de este apartado son familias de clases media y superior cuyos hijos tienen rendimientos escolares parcialmente problemáticos. Los casos de la muestra que mejor ejemplifican esta situación son Raquel y Juan. Ambos tienen en común una ocupación profesional –ingeniera y profesor de instituto-, poseen estudios superiores y su hijo *protagonista* de la investigación avanza por la educación secundaria con suspensos recurrentes y calificaciones bajas (aunque el *sentido* de la trayectoria difiere: una ha mejorado un poco sus calificaciones en el segundo curso, el otro ha empeorado sensiblemente). En varios aspectos, también son ilustrativos los casos de Mercedes y Lucía. Son igualmente progenitores con alto capital cultural y posiciones de alta cualificación, cuyos hijos han empeorado su trayectoria con el paso a la etapa secundaria aunque lo han hecho en menor medida (y, de hecho, el hijo de Mercedes alterna entre suspensos en varias asignaturas y notas excelentes en alguna otra).

Todas estas familias poseen igualmente una gran disponibilidad de tiempo. Los progenitores tienen jornadas laborales relativamente cortas y/o flexibles. Raquel pidió una reducción de jornada para poder dedicar más tiempo al trabajo escolar de su hija. Juan y su pareja son profesores –de secundaria y de primaria, respectivamente- con un único hijo. Mercedes se dedica a la docencia y la investigación universitaria y Lucía es una empresaria acomodada, cuyos negocios no le demandan atención permanente –acude a su oficina sólo algunos días a la semana-. Además, a excepción del de Juan, todos estos hogares cuentan con servicio doméstico.

Hay que destacar que ninguno de los hijos de las familias que ejemplificarán este apartado son considerados alumnos *disruptivos* en el centro, a pesar de sus relativos problemas en las calificaciones. Aunque todos muestran ciertas resistencias a participar en el juego escolar, no se oponen frontalmente a la relación pedagógica y su comportamiento en el aula es considerado “manejable” por los docentes. Esto supone una diferencia crucial con los casos analizados en el apartado anterior, que se suma a la desigualdad de recursos disponibles. Aún así, como veremos, la actitud escolar filial –y las consideraciones docentes de la misma- no es independiente de las maniobras parentales que permiten esos mismos recursos.

La principal singularidad de estas familias, en su transición a la etapa secundaria, es el mantenimiento de un alto grado de intervención en la vida escolar filial. En ello se diferencian del resto de casos en la muestra, cuyas estrategias de promoción escolar se han abandonado, debilitado o adoptado formas más distantes. Al igual que en las familias del apartado anterior, los progenitores que analizaremos aquí han de enfrentarse a unos hijos que no aceptan de buena gana el trabajo escolar ni las estrategias parentales para promocionarlo. Pero la capacidad de los padres para sobreponerse a la hostilidad filial es mucho mayor.

Durante el primer ciclo de entrevistas, estas familias son tipos ideales del modo de implicación *didáctico-instructivo*¹⁰². Su relación con la escolaridad doméstica era intensa y cotidiana, basada en una labor parental directamente formativa que requiere una interacción continuada con el menor –en muchos casos sentándose junto a ellos mientras trabajan-. Los progenitores explican los contenidos a estudiar, les asisten en la realización de los ejercicios, comprueban la correcta realización de sus tareas (ejercicios, trabajos) y evalúan sus aprendizajes (les “toman la lección” para asegurarse de la correcta memorización de los temarios, les plantean cuestiones “adicionales” relacionadas con lo estudiado, etc.). La línea entre la *implicación parental* y la propia labor docente es, para este perfil de familias, muy fina: los progenitores actúan como enseñantes *suplentes* en el hogar. Dos años después, la gestión del trabajo escolar en estos hogares no ha sufrido grandes modificaciones. Pueden haberse producido pequeños alejamientos, considerados *adecuados* ahora que los menores están en secundaria. Así, limitando estas técnicas a las asignaturas más problemáticas, o alternando entre momentos de instrucción continua con otros en que se deja al menor trabajar solo –en lo que después deberá enseñar al progenitor para su evaluación-. Pero el esquema central de comportamientos permanece.

En estas familias, los hijos también muestran cierta oposición a la intervención parental en lo escolar. Durante las entrevistas, los progenitores señalan que los niños cuentan muy poco de lo que les sucede en la escuela y que tratan de mantenerlos desinformados. También que intentan minimizar su carga de trabajo escolar, evadiendo parte de las tareas asignadas o realizándolas de forma superficial. Pero en estos contextos no lo tienen fácil para salirse con la suya. Varias características parentales, en buena medida vinculadas a su afinidad con el universo escolar, contribuyen a ello: su gran conocimiento de los contenidos –por su capital escolar y por su trabajo didáctico en el hogar a lo largo de los cursos-, su capacidad para averiguar las obligaciones filiales –revisando ellos mismos los temarios y los ejercicios-, su

¹⁰² A excepción de Mercedes, cuyo hijo mantenía una trayectoria escolar más estable, y la familia unas prácticas de inversión menos directas.

capacidad para evaluar el grado de cumplimiento de las tareas –en muchos casos, totalmente al margen de la información docente-, su presencia continuada en el hogar –por su disponibilidad de tiempo- etc. En estas circunstancias, los hijos han de afinar sus maniobras evasivas, las formas más directas de resistencia son rápidamente neutralizadas. En el caso de Juan, por ejemplo, el menor intenta que sea la madre (más “indulgente”) quien monitorice su trabajo escolar. Pero eso no le supone ninguna garantía:

Es muy inquieto, todo lo quiere hacer muy rápido (...) “ya me lo sé,” le preguntamos, no se lo sabe, ¿para qué corres si sabes que te voy a preguntar? Échale un poquito más de tiempo, a ver si te lo sabes. “Pregúntame, que me vas a preguntar cuatro o cinco cosas que me sé, y... y ya me dedico a jugar, a la tablet, o lo que sea...” entonces el tema es ese, entonces a la hora de preguntar prefiere que le pregunte mi mujer a que le pregunte yo. Porque como soy del gremio [es profesor de instituto], sé por dónde preguntar para saber si te lo sabes o no te lo sabes (Juan, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

De ahí que las resistencias filiales, si bien se señalan con frecuencia en las entrevistas, sean devaluadas simbólicamente. Frente a las familias con menos recursos, que vivían la oposición filial como enormes desafíos que trastocan todo el clima doméstico, aquí se les resta continuamente importancia. Serían “chiquilladas”, “tonterías”, “cosas de la edad” con las que habría que lidiar sin darle muchas vueltas. Este énfasis es, en parte, un temor a ser juzgados. La actitud renuente de los hijos hacia la escuela puede ser especialmente estigmatizadora en el estrato social al que se pertenece, donde el éxito académico es la norma. Pero esto no quiere decir que sea únicamente una fachada. También es un reflejo de la facilidad con que estos padres sortean las barreras a la implicación que tratan de construir los hijos. Y su confianza en que, dentro de esta relación de fuerza, ellos tienen las de ganar a largo plazo. Por eso el convencimiento de que estas resistencias irán desapareciendo, que son el producto de circunstancias pasajeras (el “pavo”, la adolescencia, el cambio del colegio al instituto, un *mal momento*, etc.).

La propia naturaleza de la inversión parental también dificulta que los hijos puedan esquivarla. Aunque todos los progenitores coinciden en que los hijos han de desarrollar su autonomía, el trabajo escolar en estas familias continúa estando fuertemente regulado y vigilado¹⁰³. Los hijos suelen realizar sus tareas en espacios comunes del hogar, en interacción permanente con los progenitores. Este modo de implicación deja muy poco espacio a los niños para poner en marcha tácticas de boicot como las que analizamos en el apartado anterior. De hecho, las resistencias de los hijos –al menos, las versiones que los padres dan de ellas- son más ambivalentes en estos casos. Durante el cumplimiento de sus obligaciones, los niños intercalan momentos de pugna con los progenitores con otros en los que aceptan o incluso solicitan su ayuda. Sabedores de que, hagan lo que hagan, su trabajo será finalmente fiscalizado y evaluado –y de que serán redirigidos a él en caso de que los progenitores no queden satisfechos- acceden resignadamente a la intervención parental para acabar cuanto antes. Esto último explica una anécdota que aparece durante las entrevistas en los relatos de los

¹⁰³ Lo que provoca fuertes disonancias a nivel discursivo, como veremos más adelante

progenitores que mejor encarnan este perfil (Raquel y Juan). Por alguna circunstancia, se pide al hijo que trabaje solo, bajo la advertencia de que tendrá que enseñar posteriormente las tareas. En un principio, el menor se demora enormemente en la realización de las mismas, aprovechando la ausencia parental para postergar su trabajo o realizándolo de forma irregular. Pero, transcurrido un tiempo, acaba acudiendo a los progenitores para plantearles dudas y para asegurarse de que “lo está haciendo bien”.

Así, la hostilidad de los hijos hacia el trabajo escolar no es capaz de generar las dinámicas de desenganche vistas en otras familias. Y ello **podría ser precisamente la causa de que sus resistencias sean menos intensas** o de que se mantengan a un nivel *manejable* –atendiendo siempre al discurso parental-. Esta suposición ha de tomarse con cuidado (para confirmarla totalmente deberíamos investigar longitudinalmente a los propios niños, deberíamos observar comportamientos en el aula, incluso dentro de los grupos de pares¹⁰⁴, etc.). Pero, al igual que la incesante oposición de los hijos hace desistir a los padres de sus estrategias de control, los continuos fracasos de los niños al tratar de escapar de ese control podrían llevarles a dejar de intentarlo. Esto es, al bloquear los comportamientos más refractarios en los momentos en que estos empiezan a germinar, los progenitores impiden que estos se desarrollen y se agraven. Los recursos parentales, al desplegarse en el *momento crítico* –primeros deterioros de la trayectoria- configuran una cadena de contingencias totalmente distinta. A ojos de los menores, el trabajo escolar puede ir asumiéndose como una obligación ineludible, pues los progenitores siempre irían un paso por delante de ellos. Aunque ello no suponga necesariamente una mejoría de las calificaciones, sí que mantiene a los niños en una mejor disposición hacia la relación pedagógica (resignada, al principio, pero que puede ir interiorizándose).

Así, por ejemplo, lo percibe Raquel. En su caso, las calificaciones sí que han subido un poco con el paso de los cursos, aunque su hija sigue siendo definida como una alumna *con dificultades*. En comparación con sus relatos durante el primer contacto –donde las prácticas de implicación eran descritas como una batalla constante- la actitud de la hija es ahora más receptiva hacia el trabajo escolar y hacia la gestión parental del mismo –lo que no significa que las resistencias hayan desaparecido totalmente-:

-¿Ella te lo pide? [Que la madre le ayude con los deberes]

-Depende, depende... Depende. Depende, a veces se cabrea, “yo lo hago sola, no te necesito para nada”, no sé qué. Me imagino que ella ve que los amigos lo hacen ya, supongo, todo solo. Que es normal. Pero también viene a veces “mamá, me puedes ayudar, por favor”. A estas edades, los niños se empiezan a quejar si estás muy encima. Bueno, se empiezan a quejar de todo. Lo que dices: esto no. Pero yo creo que el balance ha sido positivo, desde su punto de vista, yo creo que ella lo ve como algo positivo, pero claro, no quiere, hay días que no le apetece trabajar tanto, pero claro, si nos ponemos, nos ponemos, no es sentarse un cuarto de

¹⁰⁴ No olvidemos que estos niños configuran sus amistades en el IES Jorge Manrique, donde el rendimiento académico *medio* es muy alto y los casos graves de indisciplina escolar son poco habituales. Esto es importante porque muchos comportamientos anti-escolares se organizan y alimentan grupalmente.

hora. Si hace falta pasar dos horas, se pasan dos horas, entonces a lo mejor eso, a ella le gustaría hacer algo más superficial. Pero cada vez menos, y que va mejor, ahora ella me lo agradece más, me lo dice, que está contenta (Raquel, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente, 2ª entrevista).

El hecho de que las actitudes escolares de los hijos se mantengan parcialmente estables con el avance de los cursos –a pesar de sus bajas calificaciones- va de la mano con otra característica de estas familias: sus expectativas académicas. Las expectativas parentales no se han deteriorado al mismo nivel que en familias más desposeídas que se enfrentan a complicaciones parecidas. Al igual que sucedía con los progenitores del apartado anterior, en estos casos las aspiraciones de los propios hijos son imprecisas. Los horizontes que se marcan son cortos y centrados en las exigencias escolares más inmediatas: “no lo tienen claro”, “no se lo plantean”, “de momento se concentran en ir tirando”. Pero, en estas familias, los progenitores no desisten con facilidad de la meta del bachillerato e –idealmente- el posterior acceso a la Universidad. Así, las proyecciones a futuro de la carrera escolar filial están marcadas por ciertas oscilaciones¹⁰⁵, producto de distintas estimaciones y preferencias (parentales y filiales) que parecen *empujar* en direcciones opuestas.

El relativo sostenimiento de las expectativas parentales está ligado a distintos elementos, relacionados entre sí. Principalmente: a la forma en que son entendidas las “malas” conductas escolares filiales. Al definirse estas como *temporales* y en todo momento *bajo control*, no serían un desafío excesivo para la trayectoria a largo plazo. De ahí que, a la hora de imaginar el futuro académico de los hijos, las impresiones de estos sean poco tenidas en cuenta. Sus resistencias a la adquisición de capital escolar serían producto de una *fase*, un periodo transitorio que en el algún momento llegará a su fin. Además, la poca consistencia de las expectativas filiales contribuye a que los padres las vean como “poco serias” y que consideren que, con el paso de los cursos, los hijos “tomarán conciencia” y se encaminarán a la vía académica de prestigio que la familia imagina para ellos. La estrecha reglamentación de su trabajo escolar doméstico y el alto capital cultural familiar (que supone un gran conocimiento de los itinerarios, de la distancia relativa entre las vías más o menos estigmatizadas, un *sentido de la ubicación* dentro del sistema escolar) refuerza este discurso: los padres sabrían mejor que los hijos cuáles son sus posibilidades y sus mejores opciones.

Otro rasgo común de estas familias es su escaso uso de sanciones directas (privación de bienes o de tiempo de ocio filial) como respuesta a las malas calificaciones escolares. En parte porque los *castigos* son, cada vez más, una medida disciplinaria poco legítima desde el punto de vista experto. Durante las entrevistas, los progenitores se afanan en dejar claro que “no les gustan” los castigos y que siempre es mejor “hablar las cosas”. Pero la oposición parental a castigar ha de entenderse también en relación a la disposición escolar filial y su evolución con el paso de los cursos. Al progresar esta de forma favorable –o al no agravarse de forma excesiva- los progenitores perciben que el menor muestra una cierta *voluntad*, que los hijos “quieren” pero

¹⁰⁵ A pesar de la habitual pretensión de convertir las expectativas en una variable numérica precisa, estas no suelen ser nada sólidas (excepto para hijos con rendimientos muy altos o muy bajos). A lo largo de las entrevistas, los progenitores pueden mostrarse muy volubles al respecto –se va alternando entre el deseo y el pragmatismo, entre las impresiones propias y filiales-.

—por distintos motivos— “les cuesta”. Las sanciones entonces serían injustas, especialmente cuando las dificultades y las malas notas vienen de lejos. Por eso, pueden aceptarse puntualmente si el menor ha tenido “bajones” repentinos, atribuidos a una *mala voluntad* puntual o a una falta de esfuerzo (caso de Mercedes) pero se condenan totalmente si ya desde la etapa primaria se han ido acumulando problemas. Además, en estos últimos casos el apoyo pedagógico ha sido más intenso y continuo a lo largo de los años. Dada la estricta regulación que supone la implicación escolar en estas familias, los progenitores saben de primera mano que los hijos han dedicado tiempo y energía a sus obligaciones académicas. Aunque otras conductas filiales puedan ser objeto de sanciones, las relacionadas con las evaluaciones escolares están libres de ellas:

Por los estudios jamás [castigar], por los estudios jamás, jamás, por una mala nota o así no. Porque pienso que no tiene sentido. Es que a ver, otra cosa es que yo viera que la niña no... no hace ningún esfuerzo y... entonces a lo mejor castigaría, pero no es el caso. Además yo siempre les digo que trabajan para ellos, es su futuro, se tienen que responsabilizar, se... además cuando hay una mala nota no echo bronca. Nunca, yo intento decir que bueno, que será mejor la próxima vez, que habría que estudiar más, ver qué se puede mejorar, ver qué se puede hacer. Pero echar una bronca por las notas no, no lo veo (Raquel, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente, 2ª entrevista).

Así, la gestión las prácticas de inversión escolar en estas familias son sostenidas y estables, sin fuertes vaivenes ligados a las entregas de calificaciones (como sucedía en aquellas familias con más dificultad para mantener su intervención, para obtener información de la escolaridad por parte de los hijos, etc.). A tenor de los relatos parentales, el menor empleo de castigos tiene consecuencias en la conducta de los hijos: estos no se vuelven tan temerosos de las reacciones familiares a sus fracasos. Los menores no cuentan con tantos incentivos para tratar de ocultar a los progenitores lo que sucede en la escuela, otro motivo por el cual sus estrategias de boicot serían más tenues (que no inexistentes). A su vez, esta actitud refuerza la visión parental de que *se puede confiar* en ellos, y de que las sanciones no son necesarias ni adecuadas. Tras las evaluaciones trimestrales desfavorables, se refuerzan las medidas domésticas de instrucción y fiscalización del trabajo escolar, contempladas como más útiles que las sanciones de cara a promocionar su trayectoria. Aunque ello pueda resultar tedioso para los menores, no les generaría tanto recelo a la hora de mantener a los padres informados, en comparación con las “broncas”, castigos y otras reacciones más intimidantes.

Sin embargo, hay otra práctica que sí suele emplearse tras recibir las calificaciones trimestrales, o cuando estas se avecinan: acudir al centro a hablar con los profesores. En este aspecto, las familias que estamos analizando también se diferencian de otros casos de la muestra. La frecuencia de contacto con el centro no ha disminuido, su relación con el cuerpo docente sigue siendo intensa. De forma similar a lo que sucede con la inversión escolar doméstica, el avance de los cursos tampoco provoca aquí los procesos de distanciamiento que caracterizaban a las familias de los apartados anteriores. Una vez más, esta particularidad ha de entenderse analizando la interacción entre las estrategias parentales, las actitudes filiales y las percepciones docentes de ambas.

Como adelantamos, los hijos de estas familias no son considerados alumnos *disruptivos* en los centros. En línea con su comportamiento escolar en el hogar, la conducta de los menores no es considerada especialmente “conflictiva” por el profesorado, lo cual va a tener una enorme incidencia en la forma en que se interacciona con sus familias. Durante las conversaciones informales entre el investigador y los tutores, estos relataban ciertas resistencias por parte de estos niños a participar en la relación pedagógica. Pero también remarcaban las diferencias con otros alumnos, casos más *graves*, en los que las bajas calificaciones iban acompañadas de un comportamiento más desobediente en el centro y de una peor “actitud”. Dicha “actitud” – palabra clave en el discurso docente- sería un conjunto amplio y difuso de disposiciones incorporadas y de comportamientos en el aula: unos “modales”, un autocontrol y autocensura verbal, un esfuerzo, organización y regularidad visible en el trabajo escolar, un enfrentamiento ascético con el mismo, una cierta conformidad con la autoridad docente, un sentido de los límites de lo legítimo dentro de la interacción pedagógica, unas posturas corporales¹⁰⁶, una puntualidad, etc. (Rujas, 2016, pp.362-363).

El constructo de la “actitud” tiende a llevar aparejado dos supuestos. Uno, esta “actitud” sería condición necesaria (pero no suficiente) del éxito escolar. Así, con buena actitud se podría aprobar o suspender, pero con mala actitud el único camino es el fracaso. Dos, la conformación de esta “actitud” se daría principal o exclusivamente en el ámbito familiar, al margen de la institución y de sus agentes. Se trataría de algo que el alumnado ha de “llevar puesto de casa”, de un mínimo imprescindible para que la relación pedagógica funcione. Este hecho suele enunciarse desde la metáfora de la *base*: la actitud sería un suelo o plataforma sobre el cual la escuela construye progresivamente los aprendizajes, pero su existencia es –o debe ser- anterior y exterior a la escuela. De ahí un patrón recurrente que se observa en las reuniones de coordinación: es la mala “actitud” de un alumno, mucho más que sus bajas calificaciones, lo que convierte al contacto con la familia en un asunto prioritario para los profesionales del centro (aunque aquí también influye que un comportamiento *disruptivo* dificulta el gobierno de la clase).

En las familias que estamos analizando, los hijos combinan un bajo rendimiento y una “actitud” relativamente aceptable a ojos de sus tutores. En las percepciones docentes, esto significaría varias cosas. Primero, que los problemas escolares de estos niños no son un problema profundo de voluntad escolar, sino producto de circunstancias más o menos ajenas a esta. Estas circunstancias pueden ser muy diversas, desde variados “problemas de aprendizaje” hasta situaciones emocionales difíciles (como en el caso del hijo de Juan, cuyo empeoramiento en las calificaciones se achacó al fallecimiento de su abuela). Segundo, y relacionado con lo anterior: significaría que tales problemas no son directamente imputables a la familia, como producto de un *desinterés* que se transmitiría a los hijos –y que convertiría el

¹⁰⁶ Durante el trabajo etnográfico, resultó sorprendente para el investigador la naturalidad con que los profesionales refieren a la *corporalidad* de los alumnos a la hora de etiquetarlos y de describir su “actitud” frente a la institución. Cuando se habla de los estudiantes más anti-escolares, abundan las menciones a su forma de estar en el pupitre o de andar por los pasillos (en muchos casos, imitándoles satíricamente con movimientos bruscos: “es el típico que va por el instituto así...”). Frente a otros docentes, estas interpretaciones funcionan como explicaciones totalmente evidentes de que la disposición escolar del susodicho no es la adecuada.

fracaso en difícilmente reversible-. Es más, el contraste entre un mal rendimiento y una buena actitud puede suponer un plus de valor en las consideraciones docentes del alumno y de su familia. Se trataría de un estudiante (e indirectamente, de unos progenitores) que lucha por aprobar y adaptarse a las exigencias escolares, aunque no siempre lo consiga. Esta imagen de poner empeño pese a los obstáculos es especialmente apreciada desde la moral meritocrática tan típica del mundo escolar.

La “actitud” y la percepción docente de la misma no son independientes del origen social del alumnado, como revelan numerosos estudios (puede encontrarse una revisión en Castejón, 2018). Estas percepciones incidirían en las expectativas docentes, y en la desigual forma de gestionar e interpretar las posibles desviaciones escolares, incluido el papel de la familia en las mismas. Aunque en esta investigación no accedimos directamente a interacciones en el aula, sí que observamos algunas diferencias de este tipo durante el trabajo etnográfico en los centros. Sobre todo, en el IES Alcázar, cuyo alumnado es el más heterogéneo socialmente. La minoría de alumnos de clase media del centro es presentada sistemáticamente como el modelo que debería imitar el resto (especialmente, aquellos que provienen de familias más desposeídas y alejadas de la norma escolar). Aunque algunos de los alumnos de orígenes superiores experimentaban dificultades y rechazos a lo escolar, las explicaciones que el profesorado daba de las mismas eran bastante más benevolentes –sobre todo, en lo tocante al papel de la familia-:

Se habla de varios alumnos que van a finalizar el segundo trimestre con muchas asignaturas suspensas. Conforme cada tutor va dando los nombres de cada estudiante, el resto reacciona con breves apuntes de su comportamiento en el aula y de la información que disponen sobre la familia. En la mayoría de los casos, se menciona su mala voluntad escolar. Los padres no vienen al centro cuando son contactados, no “colaboran” en los casos que sí acuden (salen en defensa de sus hijos, rechazan los dictámenes docentes sobre el comportamiento filial) o muestran “poca preocupación” (escasez de información sobre los problemas escolares de los hijos). En otros casos, se menciona su origen social especialmente precario (cuando son familias monitorizadas por los servicios sociales). En un momento dado, se comenta el caso de M. [hijo de Pablo y Gracia, su padre trabaja como delineante industrial y es miembro activo del AMPA, tiene una hermana melliza en su mismo curso con buenas notas]. Lleva casi todo suspendido y su comportamiento ha empeorado. Su tutor, en un tono pesadoso, comenta: “los padres están desesperados, los pobres ya no saben qué hacer”. Se acuerda concertar una reunión con la familia para “buscar soluciones conjuntamente” [Cuaderno de campo, Reunión de coordinación de tutores, IES Alcázar, 1º de ESO].

En algunos casos, para el discurso docente la familia no sería la *causa* de los problemas escolares del hijo, sino que los llegaría a sufrir, pasivamente, como víctima. Las trayectorias desviantes de ciertos alumnos pueden ser desigualmente juzgadas en función, primero, de su clase social de origen. Segundo, y principal, en función de si el menor mantiene o no una *buen actitud* (comportamiento obediente en el aula, trabajo escolar regular, etc.) conforme las calificaciones descienden. Ambos aspectos, como venimos comentando, no son independientes. Los recursos parentales permiten el empleo continuado de ciertas técnicas de inversión y fiscalización, manteniendo la hostilidad escolar de los hijos a niveles *tolerables* y

asegurando una cierta cantidad de trabajo escolar en el hogar¹⁰⁷. Esto suaviza los juicios escolares más negativos, exculpando parcial o totalmente a la familia en el imaginario docente. Así, la disposición con la que los tutores acuden a los encuentros con estos progenitores, las expectativas que tienen de ellos, las inferencias que realizan de sus modos de socialización domésticos, etc. son muy distintas que en otros casos, donde a las bajas calificaciones de los hijos se suma su oposición frontal a la relación pedagógica (como ocurría, en distintos grados, en las familias analizadas en el apartado anterior).

A su vez, los progenitores **también contribuyen activamente a la construcción de juicios escolares positivos**, tanto de los hijos como del ámbito familiar. En el apartado de Relaciones familiares con el profesorado mencionamos algunas características que permiten a las familias de estratos superiores interaccionar de forma provechosa con el cuerpo docente. Durante las tutorías, estos padres se afanan en dejar claro su papel *colaborador* en la escolaridad, despejando cualquier sospecha docente respecto al interés de la familia por la trayectoria del hijo-alumno. Su interacción con el profesorado es más eficaz a la hora de construir una imagen de “familia implicada”. Primero, por su abundante información sobre la trayectoria filial –pues en comparación con las familias de estratos inferiores, estos padres son mucho más capaces de romper las barreras a la implicación que construyen los hijos. Segundo, por sus concepciones de los problemas escolares filiales –como fenómenos transitorios, que irán desapareciendo gracias a la acción parental-. Estas impresiones son manejadas igualmente frente a los docentes, transmitiéndose la imagen de que “todo está bajo control”. Tercero, por su facilidad para prestar apoyo pedagógico directo (actuando como enseñantes en el hogar) lo que implica un gran conocimiento de los contenidos a estudiar:

Padre - Sí, ese tema... estuve yo ayer por la tarde, estúdiatelo, venga, vuelve a estudiártelo porque te lo sabes... pero muy por encima y a veces te confundes. Venga, vente otra vez... y así. Y bueno después le pegas un repasito y todo lo demás. El tema de... los tipos de textos narrativos, lo llevaba un poco más flojito, lo demás bien, pero eso había que repasar. Claro, como estoy yo, sí puedo un poquito encauzar la situación.

Profesora - Perfecto... pues... ya me quedo yo más tranquila (Reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Juan, clase media cultivada, trayectoria filial media-descendente).

Este tipo de testimonios parentales evidencian, ante el tutor, la estrecha regulación del trabajo escolar en el hogar. Estos progenitores no “juegan a la defensiva”, tratando de exculpar unos problemas filiales ante los que poco se podría hacer. Al contrario, remarcan su compromiso y su capacidad para superarlos, para *encauzar la situación*. Ello refuerza la percepción docente, resultado de la “buena actitud” filial, de que la familia *empuja* en la dirección correcta. El hecho de que los progenitores estén al corriente de las dificultades filiales –antes de acudir al centro- es especialmente valorado por el profesorado. Sería la principal muestra de una correcta disposición familiar ante la escuela. Paralelamente, estas asunciones modifican las

¹⁰⁷ El origen social también puede jugar un papel más “pasivo”, en tanto muchos de los componentes de una buena “actitud” son formas incorporadas de capital cultural y rasgos propios de un *habitus* de clase cultivada. No obstante, con el material empírico que disponemos, no podemos entrar en profundidad sobre los efectos de esta socialización *a largo plazo* en las dinámicas que estamos analizando.

expectativas que se depositan sobre el alumno. Los docentes acaban por compartir las concepciones familiares de las dificultades de los hijos: estas serían solucionables, los niños contarían con una *base* sobre la que se puede trabajar:

Conversación con Carmen, tutora de 1ªA, después de la tutoría de Juan. Me he fijado en que empieza las reuniones preguntando a los padres “qué notas” o “cuántos suspensos” se esperan (quedan pocos días para que se entreguen las notas de la segunda evaluación). Le pregunto el por qué de esa costumbre y ella responde, como si fuera un importante saber del oficio, que “es la mejor manera de saber si están encima o no”. Sin yo preguntárselo, continua: “este chico tiene apoyo, está pasando un bache pero no le va a ir mal” (Cuaderno de campo, IES Jorge Manrique, conversación post-tutoría de 1ªA).

La afinidad entre progenitores de clases cultivadas y los profesionales de la escuela se ha explicado frecuentemente como una cuestión de capital simbólico o lingüístico. Estos juegan un papel, pero la relación entre familias y centros –fundamentalmente, en los casos en que los hijos tienen un recorrido escolar tortuoso- debe entenderse a partir de las estrategias que las familias despliegan en el hogar. Estas suponen (1) distintas posibilidades de obtener información sobre la cotidianeidad escolar de los menores, (2) distintas posibilidades de mantener a los hijos centrados en el trabajo escolar, impidiendo que sus resistencias se desarrollen a la vez que sus dificultades, (3) distintas representaciones y atribuciones causales de sus problemas, así como distintas expectativas sobre su futuro académico. El efecto de la posición de clase en la interacción entre padres y profesores es en gran parte indirecto. Por un lado, porque las prácticas domésticas de inversión –distintas en función de los recursos movilizables- inciden en el esfuerzo que los docentes ven desplegar al alumno¹⁰⁸ y en las actitudes de este frente a la institución, a partir de las cuales se juzga colateralmente a la familia. Por otro lado, porque dichas prácticas –y las concepciones e informaciones de la escolaridad filial aparejadas a su uso- son trasladadas a las tutorías, donde reciben un valor diferencial.

Estas familias sienten que sus visitas al centro son provechosas y rara vez se sienten juzgadas o acusadas por los docentes. De ahí que la frecuencia de contacto se haya mantenido estable durante el primer ciclo de la etapa secundaria. En ello también influye una menor oposición de los hijos al desarrollo de estos encuentros. Por su capacidad para evaluar y fiscalizar el trabajo escolar doméstico, los progenitores ya cuentan con bastante información de la trayectoria filial. El objetivo de las tutorías sería más bien *profundizar* en la experiencia escolar del menor, obtener datos adicionales. Durante las tutorías, los padres quieren saber en qué fallan exactamente los niños, solicitan ver los exámenes, conocer los criterios de puntuación, la jerarquía de contenidos curriculares, etc. de cara a hacer más eficiente su apoyo escolar doméstico. Para el hijo, esto significa que el tutor no es un “soplón”, con la capacidad de dejar al descubierto sus déficits académicos frente a los padres –estos ya están al tanto de los

¹⁰⁸ Algunos profesores perciben que este “esfuerzo” –por ejemplo, de entregar regularmente las tareas- es producto directo de una fuerte presión familiar en el hogar. Aunque ello le restaría cierto valor pedagógico, sería mejor que nada. Como comentó al investigador una docente del IES Jorge Manrique: “hay alumnos que se nota que les ayudan mucho a hacer los deberes, pero a los que los traen siempre les va mejor que a los que no los traen” (Cuaderno de Campo, conversación pre-tutoría, IES Jorge Manrique).

mismos-. Incluso pueden ver en los padres una suerte de aliados, que pondrían en valor sus sacrificios escolares cotidianos ante el docente:

Madre – (...) Va más o menos, pero si tuviera un poco más de... [Gesto: de centrarse] ¿Verdad?

Profesora - Claro, pero es una cosa que hay que ir poco a poco madurando, porque él está más contento sacando una buena nota que...

Madre - Tiene muchísimo amor propio, lucha... y cuando pincha le duele muchísimo. De hecho tenemos un encargo... “si puedes le dices a la profesora...” (risas)

Padre – “que ya he hecho todos los ejercicios del tema” (risas) (Reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Mercedes, pareja de clase media cultivada, trayectoria filial alta-descendente).

El paso a una situación de *pluri-docencia* tampoco es especialmente problemático aquí: estos progenitores extienden su relación con el profesorado más allá de los tutores. Mercedes, Raquel y Juan afirmaban conocer y haberse entrevistado con varios de los profesores de sus hijos, sobre todo con aquellos que imparten las materias en las que los niños fallan más. Además de la mayor disponibilidad de tiempo por parte de los progenitores, el IES Jorge Manrique es más receptivo a la hora de concertar citas con docentes no-tutores (aunque ello es más una adaptación a las exigencias parentales que una decisión tomada desde el propio instituto). En los otros dos centros, este tipo de encuentros eran muy inusuales. Cualquier contacto con un profesor no-tutor había de pasar necesariamente por el tutor del grupo-clase y contar su aprobación explícita.

Sin embargo, el mantenimiento de los contactos no implica que esta relación siempre sea placentera o que esté libre de conflictos. En ocasiones, los progenitores acuden al centro con la abierta intención de disputar las evaluaciones docentes, incluidas las calificaciones. Esto es muy habitual cuando el rendimiento de los hijos desciende *peligrosamente* (por ejemplo, cuando hay amenazas de repetición) o cuando han tenido problemas puntuales con algún profesor. Estos progenitores sí que llegan a cuestionar la aptitud profesional de los docentes, sus métodos pedagógicos y sus criterios de evaluación. Y al contrario de lo que sucede en familias de clases populares, no sólo expresan estas quejas durante las entrevistas con el investigador: también las trasladan al propio centro –a veces de forma sutil, otras con cierta virulencia-. Estos son ejemplos clásicos del llamado *lado oscuro* de la implicación parental (Lareau, 2001). Si la familia realiza una labor de instrucción continuada en el hogar, puede ir construyendo sus propios juicios sobre los esfuerzos y capacidades filiales. Los progenitores entonces se dotan de las herramientas para disputar los juicios docentes, y las ponen en marcha cuando ven la trayectoria escolar amenazada de forma excesiva o “injusta” (o ambas cosas a la vez). Para el tutor, ello supone cruzar la línea roja de sus competencias, lo que puede desembocar en un conflicto abierto entre ambas partes.

El caso de Raquel es paradigmático. Durante los primeros trimestres del curso, su hija obtuvo algunos éxitos en sus estrategias de boicot: consiguió ocultar a las bajas calificaciones en algunas asignaturas –aprovechando que estos centraban su esfuerzo en las dos más importantes y que le costaban más: lengua y matemáticas-. Al acudir al centro, los padres

descubren un número de suspensos bastante mayor del esperado. La profesora les inculpa esa ignorancia, a lo que ellos reaccionan con manifiesta hostilidad. Debido a sus fuertes medidas de implicación y de control escolar doméstico, los progenitores (en especial, la madre) reciben los suspensos casi como un fracaso personal. Además, el continuo seguimiento y apoyo a la trayectoria filial supone, para los progenitores, la certidumbre de que su hija ha puesto de su parte (*se ha portado*). Las malas noticias son recibidas con incredulidad, por lo que comienza a dudarse de los métodos de evaluación:

Madre – No se puede decir que no nos impliquemos... es que en matemáticas yo le preparo exámenes, le he preparado el último trimestral, y bueno, al principio fallaba mucho, le hice un sistema de ejercicios, aumentando poco a poco la dificultad, y al final le salían muy bien. Cuando me dijo “pues mira, el examen me ha salido muy bien” y luego me dijo la nota, seis con siete, si yo recuerdo bien, pues fantástico, M., estupendo. Vamos, que no entiendo nada.

Padre – Vamos, yo estoy convencido que esta evaluación, por lo que yo he ido viendo en esta evaluación... que mucho mejor. Se lo digo honestamente, yo entiendo que si está suspensa es que los exámenes no están para aprobar. Pero... me sorprende

Madre – Es sorprendente...

Profesora – Yo soy la primera sorprendida con los suspensos, pero me sorprende más aún porque pensaba que ustedes, de alguna manera, lo intuían...

Padre – Mi hija esta evaluación, se lo digo sinceramente, mi hija se ha portado, y con esto no pongo en tela de juicio el resultado de esos exámenes, o la calificación de esos exámenes (Profesora - No, está claro) pero le puedo asegurar con total honestidad que mi hija se ha esforzado. Entonces yo quiero ver esos exámenes porque no entiendo nada, porque no quiero señalar a nadie pero a ver si el problema está en... porque en casa llega, se pone con sus deberes, y está un rato importante, todos los días (Reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Raquel, clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente).

Así, en los casos que existen desencuentros y acusaciones por parte los docentes, estos son tomados como desafíos, que acaban por intensificar la relación con el centro (en contraste lo que ocurre en familias de estratos inferiores). De hecho, tras la tutoría anterior, Raquel continuó acudiendo al instituto para hablar personalmente con cada uno de los profesores de las materias que había suspendido su hija. Aquí vuelven a entrar en juego las disposiciones relativamente pro-escolares de los hijos, que confieren a los progenitores un sentido de legitimidad a la hora de intervenir en su nombre –los docentes no podrían acusar a la familia de una *mala socialización*-. Al igual que sucede con la labor pedagógica de los progenitores en el hogar, la buena “actitud” filial puede convertirse en un arma de doble filo. Favorece una visión positiva de la familia por parte del centro, pero también es interpretada por la propia familia como un derecho para exigir más al centro: ya que ella colabora, quiere ver resultados.

En líneas generales, las formas que adopta la implicación parental en estas familias no han sufrido grandes cambios entre el primer y el segundo momento de contacto. En sus comportamientos en el ámbito doméstico y en sus lazos con los profesionales del centro, la pauta aquí es la permanencia y la estabilidad. Sin embargo, la mayor facilidad para mantener

prácticas de inversión escolar no quiere decir que estas sean vividas con comodidad. Conforme los hijos crecen, las categorías simbólicas que median dichas prácticas escolares van modificándose en los discursos parentales. Como en el resto de casos de la muestra, los modos legítimos de interacción van moviéndose hacia el marco de la *autonomía*. Ni siquiera las familias que estamos analizando –las únicas cuyos comportamientos de apoyo no se han debilitado sensiblemente- son ajenas a estos cambios. Es más, precisamente su “no distanciamiento” es lo que las coloca en una posición complicada a la hora de justificar sus prácticas.

Durante la segunda tanda de entrevistas con estas familias, son habituales las menciones a la importancia de la autonomía y a la necesidad de que los hijos se hagan responsables. En este aspecto, se observa un gran contraste con los relatos durante la primera fase de contacto, donde los progenitores representaban de forma casi ideal la posición *de control* (típica de los hogares donde coinciden abundantes recursos útiles y bajo rendimiento filial). La legitimidad de las prácticas se calcula en constante comparación con la conducta –más o menos conocida- de los próximos sociales. Los progenitores, entonces, perciben claramente la singularidad de sus comportamientos: transcurridos dos años en la ESO, la inmensa mayoría de sus amigos y familiares dejan mucho más espacio a los niños para organizar su trabajo escolar y acuden al centro con mucha menos frecuencia (pertenecientes, por lo general, a su misma fracción cultivada de las clases medias, sus hijos suelen haber consolidado ya una trayectoria de éxito y haber incorporado la cotidianeidad del trabajo escolar). Como sucedía en familias de clases populares que enfrentan problemas escolares filiales, la *implicación* es contemplada, cada vez más, como un fenómeno anómalo. Pero aquí esta contradicción es mucho más intensa, porque estas familias continúan desplegando efectivamente técnicas de control y apoyo –incluidas de apoyo directamente pedagógico, las más estigmatizadas desde posiciones pro-autonomía-.

A lo largo de las entrevistas en profundidad, es muy evidente que los progenitores perciben acusaciones de ser *sobreprotectores*, de generar *dependencia* en los hijos o de no dejar que se *responsabilicen*. El valor simbólico de las prácticas de socialización se mide cada vez menos por la *intensidad* de la inversión escolar: una crianza adecuada debería haber producido ya niños resolutivos e independientes, que se enfrenten a sus obligaciones sin necesidad de presión parental. Los comportamientos de inversión –que anteriormente podían exhibirse con cierto orgullo, como muestra de preocupación parental por la escuela- son ahora objeto de reelaboraciones, de constantes modulaciones y digresiones (algo que favorece su capital lingüístico). Para describir las técnicas de apoyo a la escolaridad se utilizan continuamente significantes con una carga semántica menos *asistencialista*. Antes que “ayudar” se “resuelven dudas” o “se estimula”, no se “obliga” a estudiar ni se “castiga” por no hacerlo, sino que “se guía el aprendizaje” o “se introducen limitaciones”, etc. A la vez, se incide en todo momento en que estas estrategias se irán abandonando paulatinamente, conforme se vayan venciendo los aspectos más problemáticos de la disposición escolar filial. Esto último suele enunciarse mediante la metáfora –que remite a la lógica de otros procesos de aprendizaje- del “ir soltando”: la implicación sería una malla protectora temporal, condición necesaria para el desarrollo de una autonomía posterior. Sin esta implicación, los hijos fracasarían, se bloquearían y ya no habría posibilidad de que se responsabilizaran por sí mismos.

Estos argumentos pueden incluir un cierto cuestionamiento de los saberes expertos. El estatus social de estos progenitores conlleva una menor distancia social hacia el profesorado y hacia los profesionales de la educación en sentido amplio. Esto facilitaría la adquisición y la interiorización de sus saberes, pero también el matizarlos y disputarlos cuando no pueden ponerse en práctica. Sabedores que sus prácticas no siempre encajan con lo que se considera legítimo en este momento de la carrera escolar –a estas alturas su implicación sería *excesiva*–, tratan de modificar esa legitimidad, desvalorizando a sus detentores. A fin de cuentas, esos expertos no dejarían de ser “gente normal”, que no tiene todas las respuestas. Juan lo expresaba con bastante claridad. Por su profesión (docente en un colegio concertado) se relaciona habitualmente con orientadores y psicólogos educativos. Los dictámenes especialistas son a la vez adaptados y confrontados en un discurso de *pragmatismo*: en la crianza escolar habría que ser realistas y adaptarse a cada contexto, frente al idealismo y la inflexibilidad de los postulados pedagógicos –que por su heterogeneidad, serían gigantes con pies de barro–:

[Hablando de las dificultades escolares del hijo y de las estrategias de implicación familiar] *Yo conozco a gente que son psicólogos, a gente que son orientadores de instituto o cosas así, y entonces pues yo le digo mis dudas, mis cosas, “oye mira... yo no sé en el instituto allí, si está bien o está mal...” yo, digamos, no porque sea mi hijo... no te pregunto, además yo tengo confianza con él y nos llevamos bien, todo lo demás, tomamos café juntos y todo lo demás... y digo “esto, lo otro ¿tú qué harías?” y me dice “si yo supiera, si yo tuviera la varita mágica...” entonces es complicado. Te aconsejan, te comentan, escuchas a unos, otros, al final coges de aquí, coges de allí y actúas. Y a veces actúas también según las circunstancias, ves también que es lo mejor que tienes que hacer en cada momento según las circunstancias, que no la forma de educar tiene un mecanismo rígido que siempre tenga que cumplirse, hay que modularse a cada momento, las distintas etapas del niño, distintas actitudes o comportamientos dentro de la misma etapa... (...) yo las cosas por lo menos no las veo tan rígidas, hay que ser más flexibles ¿no?* (Juan, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial media-descendente, 2ª entrevista).

Las tensiones son todavía más visibles cuando los problemas académicos sobrevienen de forma repentina, sin un historial previo de dificultades en la etapa primaria. Los comportamientos de apoyo se activan de forma brusca, lo que es especialmente incómodo para los progenitores (al torcerse el proceso de distanciamiento “natural” de lo escolar, percibido como más legítimo). Mercedes representa muy bien este caso. Tras unas altas calificaciones en la etapa primaria, su hijo atraviesa ciertas dificultades en el segundo curso de la ESO. Sus notas empeoran y suspende cuatro asignaturas en la segunda evaluación. Durante el primer contacto, la madre tendía a alinearse con posiciones de autonomía. En la segunda entrevista, reconoce haber empezado a monitorizar cotidianamente el trabajo escolar del hijo, ayudándole con frecuencia a realizar las tareas. También comenta haber acudido varias veces al centro a entrevistarse con distintos profesores, para conocer a fondo los problemas filiales y los criterios de evaluación. Estas transformaciones en la gestión de la escolaridad se exponen entre constantes justificaciones, expresando importantes dudas sobre su legitimidad (“no

quiero ser una madre-helicóptero¹⁰⁹ repite en varias ocasiones). En otros momentos de la entrevista, llega a desdibujarse la línea entre el *control* y la *autonomía*. Enseñar a los hijos a pedir auxilio sería parte de su proceso de responsabilización –un proceso que incluiría “conocer tus limitaciones”-. Esta maniobra retórica puede considerarse, en cierto sentido, una versión radicalizada de la metáfora del “ir soltando”.

Que no es autónomo, en el sentido de que no necesitas ayuda... una parte de la autonomía es reconocer que no sabes hacer algo y necesitas ayuda, y que aprendas a pedir ayuda, que esa es otra. Hay que enseñarles a que a veces uno tiene que conocer sus limitaciones y eso también es autonomía. Hasta aquí he llegado, no me entero ¿qué hago? (...) Aprenderás... oye no, aceptar la ayuda también forma parte de la autonomía, autonomía en el sentido de ser su propio responsable, no de yo me lo guiso, yo me lo como, como Juan Palomo (...) entonces ¿eso es pedir ayuda? No sé, yo lo veo otra cosa, porque él sabe que... más que ayudar le estimulamos, un poquito. Algunas cosas que no le salen sí pregunta directamente “mamá, ¿esto qué es?” (Mercedes, IES Jorge Manrique, clase media cultivada, trayectoria filial alta-descendente, 2ª entrevista).

El sentido de “ayuda” y de otros conceptos relacionados con la implicación parental es renegociado para dejar fuera las prácticas propias –que ya no serían ayuda, sino estímulo-. Este tipo de argumentaciones reflejan claramente el desplazamiento general de la legitimidad dentro del eje autonomía-control, y el creciente estigma que pesa sobre los comportamientos directos de inversión escolar. Durante la primera tanda de entrevistas, los progenitores más distanciados de las obligaciones escolares filiales trataban de presentar este alejamiento como una forma de implicación (se transmitiría a los hijos que la autoridad pedagógica principal es el docente). Durante el segundo contacto, encontramos ejemplos de todo lo contrario: ahora son las relaciones más intensas con la escolaridad –que únicamente perviven en las familias que estamos analizando- las que se presentan como una inculcación de autonomía.

Como en el resto de casos de la muestra, el discurso docente sirve de sostén a las concepciones simbólicas que se emplean para categorizar las formas parentales de implicación escolar. Pero, a la inversa que en las familias que hemos analizado anteriormente, aquí son las demandas docentes de “estar más encima” las que se seleccionan y priorizan en los discursos parentales. Hay que tener en cuenta que, en el IES Jorge Manrique (al que pertenecen todas estas familias) el profesorado no condena en la misma medida los comportamientos de apoyo, ni siquiera los propiamente pedagógicos. Durante la Reunión Inicial con las familias, por ejemplo, a los progenitores les fue entregado un decálogo de *buenas prácticas* que incluía “vigilar que estudien todos los días” y “ayudar en lo que se pueda” cuando los hijos tienen dudas¹¹⁰. En las tutorías quedaba igualmente claro que el cuerpo docente no es ciego ante las desigualdades culturales de las familias. Aunque ciertas disposiciones incorporadas en el

¹⁰⁹ El concepto se ha popularizado dentro de la divulgación pedagógica, como problematización de un supuesto auge de la *paternidad intensiva* o *hiperpaternidad*. Forma parte, pues, de esas versiones vulgarizadas de saberes expertos que típicamente conforman lo que llamamos “polo autonomía”.

¹¹⁰ En la reunión del IES Alcázar, las recomendaciones del equipo directivo apuntaban más a los modos de socialización en sentido amplio que a las prácticas de inversión escolar (a las que de hecho, no se hizo referencia).

profesorado –por ejemplo, el código lingüístico que se emplea durante las reuniones- puedan ser inflexibles (Crozier, 1999; Weininger y Lareau, 2003) sus demandas concretas a los progenitores sí que se adaptan a las competencias escolares que perciben en ellos. Carmen, la tutora de 1ºA y antigua profesora en un barrio popular de la ciudad, era especialmente explícita:

Profesora - Entonces un poco sería ayudarle a que se organice, a que no se le olvide el cuaderno, a todos los días repasar, hacer sus esquemas, usar las estrategias de estudios necesarias en todas las asignaturas... usted [se dirige a la madre, ingeniera] en la parte de las matemáticas y en la parte de las ciencias, y usted [se dirige al padre, abogado] en la parte de las letras, pues... hombre, se pueden complementar.

Padre - ¿Pero usted cree que un profesor particular le podría venir bien en alguna asignatura?

Profesora- Es que eso es muy difícil, es muy difícil. Yo creo que si ella está atenta en clase y después en casa tiene una ayuda, no de clases particulares, sino ayuda con las tareas cotidianas, no es... quiero decir que no, hombre, que ustedes son personas que le pueden ayudar, en la parte de ciencias, de matemáticas, en francés, usted en francés... son padres que están capacitados, no para dar clase, pero si para ayudarle diariamente en todo lo que conllevan las tareas escolares (Reunión de tutoría, IES Jorge Manrique, familia de Raquel, pareja de clase media cultivada, trayectoria filial baja-ascendente).

Hemos de efectuar un inciso para señalar que estas evidencias supondrían un punto a favor de las llamadas *teorías de la discriminación institucional*: el diferencial de apoyo escolar entre clases sociales sería producido por las propias escuelas. Sin embargo, los dictámenes docentes no tienen un efecto automático en las disposiciones familiares, son filtrados y reapropiados para que puedan insertarse en los comportamientos domésticos –más bien dependientes de los recursos parentales y las actitudes filiales-. Es cierto que, cuando la trayectoria de los hijos empeora (y sólo en estos casos) el profesorado es parte activa en los procesos de distanciamiento o de mantenimiento de la inversión escolar familiar. Pero, más que abiertas actitudes de discriminación clasista, lo que encontramos es una interacción desigual con los progenitores en función de la información que manejan sobre la trayectoria de los hijos y de las “buenas o malas” actitudes de estos en el centro¹¹¹.

Precisamente en esta relación familiar con el profesorado (que sigue siendo intensa pero potencialmente conflictiva) también aparecen contradicciones entre lo *ideal* y lo *real*, entre los comportamientos empleados y los considerados más apropiados. La alta frecuencia de visitas al centro también comienza a problematizarse. No sólo por ser percibida como una forma de *sobreprotección*, también como intromisión en las competencias de los profesionales, como

¹¹¹ Se puede argumentar que ambos aspectos no son independientes del estatus social familiar, pero la conexión tampoco es automática. Así, la hija de Isabel (fracción precaria de la clase obrera) combinaba igualmente bajas calificaciones en primero de ESO con una buena disposición hacia la relación pedagógica. Al contrario de lo que sucedía con sus compañeros más anti-escolares, los juicios que circulaban sobre su familia en las reuniones de coordinación eran muy benevolentes. Durante la reunión entre la madre y la tutora, al comentar los problemas escolares de la niña, tampoco hubo inculpaciones veladas a la socialización familiar (“le cuesta pero es muy buena”).

deslealtad escolar (más aún cuando hay enfrentamientos). De ahí que, al hablar del contacto con el cuerpo docente, encontremos dilemas parecidos a las que se expresan al hablar de la implicación doméstica. El afán de los progenitores por mantenerse informados -y por facilitar de alguna manera el progreso escolar de los hijos- se acompaña de todo tipo de argumentos exculpatorios. Por ejemplo, la dificultad del instituto, que obligaría a la familia a aportar un *extra* (el Jorge Manrique es famoso por su alto nivel de exigencia), los afectos materno-filiales (se acepta la ilegitimidad de las prácticas, pero “por los hijos, lo que sea”) o la incompetencias y las malas formas de algún docente.

Sintetizando: la transición a la etapa secundaria en estas familias se caracteriza por la estabilidad, en el ámbito de las prácticas, y por la tensión, en el ámbito discursivo. Pese a las reticencias con los que interpretan sus propios comportamientos, estos parecen estar consiguiendo los efectos deseados. Al contrario que en otras familias analizadas, la desafección escolar de los menores se mantiene bajo control (aunque no desaparezca) y la relación entre hijos y docentes no se deteriora en exceso. Con todo, para interpretar en profundidad las actitudes filiales, deberíamos acceder a la configuración de otro tipo de relaciones, más allá de las que mantienen con progenitores y profesores (Lahire, 2006). Pero sí podemos certificar que las prácticas parentales aseguran, al menos, una cierta regularidad en el trabajo escolar que es muy valorado por el cuerpo docente. También, que en su interacción con el profesorado, los progenitores construyen imágenes positivas de la familia y el alumno, que afectan al modo en que estos últimos son categorizados por la institución. Estos hallazgos son relevantes de cara a examinar el papel de la implicación parental en la conformación de las desigualdades escolares. Discutiremos la cuestión en el apartado de Conclusiones.

8.5 Una breve recapitulación

Las perspectivas de investigación más extendidas en el campo de las “relaciones familia-escuela” se han centrado en el impacto de los comportamientos parentales en el rendimiento de los hijos. Bajo esta óptica, aunque sea de forma implícita, suelen manejarse varios supuestos. Primero, que la implicación familiar se constituye de *decisiones* parentales que fluyen unidireccionalmente hacia los hijos, depositarios pasivos de sus efectos. Segundo, que la implicación familiar sería una *técnica* aséptica, que es puesta en marcha por los progenitores en función de los beneficios que espera conseguirse con ello. Al estilo de las organizaciones empresariales y burocráticas, la unidad familiar funcionaría racionalmente buscando “maximizar” los resultados de su inversión escolar. Este capítulo de resultados trata de desmentir ambas ilusiones.

Las prácticas de implicación escolar se insertan dentro de la economía simbólica del hogar, guiada por una lógica de intercambio de afectos (muy distinta a las de la relación pedagógica de aula). La gestión de la trayectoria escolar es entonces una gestión de relaciones paterno-filiales, con efectos en el clima doméstico en un sentido más amplio. Obviando esto, se olvidan buena parte de las constricciones que pesan sobre las prácticas. Constricciones que no sólo dependen de los recursos, también de las actitudes filiales hacia la escuela, de su capacidad para negociar y alterar las prácticas familiares. Así, la propia etiqueta de “relación familia-escuela” puede llevar a un cierto engaño: en buena medida, estamos hablando de interacciones entre padres e hijos. Incluso los vínculos entre la familia y el centro están

fuertemente mediados por los menores. Es sobre todo a través de los hijos como los padres acceden a lo que sucede en la escuela, y es a partir de los alumnos que los profesores “conocen” los modos disciplinarios familiares (Perrenoud, 1987). Las inferencias que realizan unos y otros serán importantísimas en su posterior relación efectiva, cara a cara.

Este capítulo puede suponer una contradicción con algunas de las perspectivas teóricas y metodológicas declaradas anteriormente en la tesis. Partimos de que las diferencias en los modos de implicación escolar entre unas familias y otras –y particularmente, entre unas clases sociales y otras- eran fundamentalmente cualitativas. Esto es, más que distintas intensidades de inversión, encontraríamos una diversidad de estrategias adaptadas a los recursos disponibles. Sin embargo, al describir las transformaciones familiares en la gestión de la escolaridad con el cambio de etapa, la hemos analizado en términos de grados: se ha hablado de reforzamientos, debilitamientos, mantenimientos, etc. de la inversión escolar. Este cambio en la forma de exponer el fenómeno va de la mano de los cambios en las propias percepciones parentales. Durante la etapa primaria estas diferencias se expresan más como *tipos* o *modos*, al ser la implicación más legítima: la apuesta central es apropiársela y definirla en base a las prácticas que han ido empleándose. Con el paso de los cursos y el abandono de comportamientos de promoción escolar en muchas familias, las diferencias entre unos y otros progenitores sí que aparecen como una cuestión de intensidad. Conforme los hijos crecen, el diferencial de implicación entre clases sociales comienza a ser más cuantitativo que cualitativo (con la excepción de las familias con altos rendimientos escolares, donde estas diferencias tienden a desaparecer).

En síntesis, hemos distinguido tres formas bien delimitadas de transiciones familiares con el cambio de etapa (aunque todas ellas presenten una cierta heterogeneidad interna). La primera –caracterizada por el buen rendimiento filial- supone una continuidad y reforzamiento de las prácticas y discursos previos, sustentados ambos en la *autonomía* y la *confianza*. La segunda –donde coinciden trayectorias escolares desviantes y escasez de recursos para revertirla- va aparejada a fuertes cambios prácticos y discursivos: derrumbe del modo de implicación previo y grandes alteraciones en la forma de interpretar los comportamientos. La tercera –típica de familias con problemas escolares filiales y abundancia de recursos útiles- combina la continuidad en las prácticas con visibles tensiones en el plano simbólico. El cambio general de legitimidad en torno a la crianza escolar, percibido pero no aplicado, provoca sensibles disonancias.

Tabla 4. Refuerzo, estabilidad o ruptura de posiciones en los tres tipos de transiciones a la etapa secundaria

Características familiares	Evolución de las posiciones familiares ante la escuela	
Trayectoria filial y recursos disponibles	Dimensión práctica	Dimensión simbólica
<ul style="list-style-type: none"> -Trayectoria alta/estable -Recursos poco relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono de prácticas de apoyo, vigilancia o control - Menor contacto con el cuerpo docente - Refuerzo de sus posiciones respecto a la etapa primaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía - Refuerzo de sus posiciones respecto a la etapa primaria - Expectativas aumentan
<ul style="list-style-type: none"> -Trayectoria baja/inestable -No disponibilidad de recursos útiles 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono de prácticas de apoyo, vigilancia o control - Menor contacto con el cuerpo docente - Modificación de sus posiciones respecto a la etapa primaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambivalencia tensa (oscila entre autonomía, control y desconexión) - Modificación de sus posiciones respecto a la etapa primaria - Expectativas descienden
<ul style="list-style-type: none"> -Trayectoria baja/inestable -Disponibilidad de recursos útiles 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantenimiento de prácticas de inversión (especialmente, apoyo pedagógico) - Mantenimiento del contacto con el cuerpo docente - Estabilidad de sus posiciones respecto a la etapa primaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambivalencia tensa (oscila entre autonomía y control) - Modificación de sus posiciones respecto a etapa primaria - Expectativas permanecen estables

CONCLUSIONES

Las familias han formado parte de los discursos educativos desde los estadios más tempranos del sistema de enseñanza. Uno de los objetivos explícitos de la escolarización de masas fue, de hecho, constituirse como una influencia compensatoria u opuesta a unas socializaciones familiares entendidas como perniciosas por el legislador escolar. En el siglo XX, el “ámbito familiar” va construyéndose como objeto de estudio preferente de las ciencias de la educación. Desde entonces, se han sucedido innumerables intentos de encontrar en dicho ámbito las raíces de los éxitos y los fracasos escolares del alumnado. Sea por sus buenos o malos *estilos educativos*, sus altas o bajas expectativas y ambiciones, su valoración de la escuela, sus distintos códigos lingüísticos, sus repartos de roles, sus modelos sancionadores y disciplinarios, sus ventajas o desventajas materiales y socioeducativas, su distancia diferencial a la cultura escolar, etc. La familia es parte central de cualquier aproximación y explicación de las experiencias escolares del alumnado, tanto en el campo académico como en los discursos cotidianos del sentido común. Reconstruir la trayectoria escolar de los estudiantes llevaría, inevitable y obligatoriamente, a las prácticas y *actitudes* de sus progenitores.

Dentro de este esquema general de atribuciones viene insertándose –en los discursos institucionales, expertos, docentes y de cada vez más amplias capas de la sociedad- una concepción más *moderna*: la “implicación parental”. El concepto tiene la virtud de ser novedoso a la par que continuador de muchos de los supuestos sobre el papel de la familia en la educación formal. Pese a las inconsistencias a la hora de definirlo y operacionalizarlo, el concepto se ha extendido con celeridad, tanto dentro del mundo investigador como fuera de él. Su aparición y cristalización en el debate público lo ha colocado en una situación ambigua: *fenómeno* u *objeto de estudio* para el campo académico, *problema* o potencial *solución* para el campo político y educativo. La implicación parental se constituye a la vez como explicación y como mandato, como argumento analítico y como argumento normativo, como categoría científica y como categoría moral. En estas circunstancias, una aproximación sociológica a la cuestión conlleva navegar en aguas turbulentas. Resulta fácil deslizarse a las formas de aprehender el objeto producidas por agentes externos al campo, que lo definen y emplean a partir de lógicas prácticas y no sociológicas (Assusa, 2018).

En tanto la retórica de la “implicación parental” ha desbordado el ámbito académico, ha acabado incidiendo en la propia población que evalúa y a la que hace referencia. Entre los progenitores del alumnado, la implicación va configurándose –entre tensiones- como bien de distinción y como modelo de legitimidad y respetabilidad familiar. Ello modifica sus prácticas de crianza e intensifica ciertos comportamientos relacionados con la gestión de la escolaridad filial (aunque la eficacia real de un constructo simbólico siempre esté ligada a transformaciones sociales más amplias). Paradójicamente, conforme los vínculos entre familias y escuela se estrechan y la apuesta escolar se generaliza, más arrecian los lamentos expertos e institucionales sobre la “baja implicación” parental. Parece como si el umbral de implicación que se considera *adecuado* fuese cada vez más alto cuantas más se acercan a él las familias, en

una especie de carrera infinita. Junto a la identificación del *problema*, aparecen inevitablemente los culpables. Para unos son las propias familias, a veces por su indolencia y falta de voluntad, otras veces –en las versiones más paternalistas- por su incapacidad para adaptarse al nuevo modelo, desconcertadas por los “rápidos cambios sociales”. Para otros, sin embargo, la culpa es del sistema escolar, aislado y excluyente, que al recelar de las familias provocaría precisamente su alejamiento.

Esta tesis ha tomado un rumbo diferente. Hemos tratado de despojar a la “implicación” de su carga moral. Se ha atendido al fenómeno tal como lo experimentan los propios sujetos, prestando atención a las distintas formas de concebir y practicar la relación con la escolaridad. Frente a una visión legitimista, que parte de la definición académica y se dedica a medir la distancia entre esta y lo observado, aquí nos hemos interesado por las definiciones y usos sociales (y por tanto, estratégicos) alrededor del fenómeno. Así, se ha tratado de mantener una distancia reflexiva hacia las definiciones oficiales del objeto. Tal distancia es considerada imprescindible para entender cómo funciona la “implicación” en la práctica cotidiana de las familias, para entender los procesos de apropiación de la categoría y su difícil encaje en las relaciones domésticas. Dichos procesos suponen reconstrucciones, contradicciones, modulaciones constantes a las *exigencias* y los contenidos de la implicación, que se juegan en el plano simbólico –y que sólo las técnicas cualitativas pueden captar en profundidad-. Este tipo de análisis supone una ruptura epistemológica con las prenociones institucionales, pero también con buena parte de las prenociones expertas que pueblan la literatura sobre la cuestión. En ese sentido, se ha evitado caer en el tradicional abordaje teleológico, interesado por la “implicación parental” en la medida en que contribuye a una *correcta* escolaridad de los hijos. Este enfoque es, con mucha frecuencia, la antesala de atribuir una indignidad cultural a quien no se implica (o lo hace de forma *no efectiva* y por tanto *incorrecta*).

En esta tesis también hemos evitado hablar sistemáticamente de “las familias” en términos homogéneos. La construcción de un objeto de estudio siempre incluye un proceso de delimitación de fronteras. Por un lado, hacia fuera: deben seleccionarse los elementos que pertenecerán o no pertenecerán al ámbito de investigación. Por otro lado, hacia dentro: se establecen las categorías divisorias –de sujetos, de objetos, de situaciones- a partir de las cuáles el fenómeno es pensado e interpretado (Martín Criado, 1999). En el campo de la “implicación parental” la principal línea fronteriza se ha establecido entre “las familias” y “las escuelas”, entre los progenitores y los docentes. Con ello, se ha olvidado o pasado a un segundo plano las enormes diferencias existentes en el interior de las familias¹¹². Las familias no son un estamento compacto de la *comunidad escolar*, difieren enormemente en los recursos que pueden movilizar, en el tipo de trayectoria y conducta filial que han de gestionar, en su distancia a la cultura y al modo de socialización escolar, etc. Estas características configuran un particular “universo de posibles” en su relación con la escolaridad, dando lugar a muy distintos modos en la forma en que la implicación se práctica y se conceptualiza. Tales diferencias son de carácter estructural: se desarrollan de forma paulatina hasta que producen regularidades con fuerza propia, que se imponen sobre las preferencias de los individuos.

¹¹² También deja en segundo plano la heterogeneidad interna del cuerpo docente (itinerario profesional previo, posición en la jerarquía de asignaturas, cargos directivos, vía escolar en la que imparte su materia, etc.) que podría afectar a su relación con las familias del alumnado.

Esta tesis, en fin, parte del análisis cualitativo de una serie de casos concretos, estudiando relaciones sociales específicas para descubrir y clarificar procesos de causalidad generales. No se pretende pontificar sobre la naturaleza de la implicación parental o de la relación familia-escuela, sino de proporcionar un modelo explicativo e interpretativo que habrá de ser confrontado con investigaciones en otros contextos (geográficos, institucionales, temporales, etc.). Asimismo, la investigación se centra en un momento muy preciso de la carrera escolar de los menores: la transición de la etapa primaria a la secundaria. Dicho momento tiene sus características peculiares, que hemos intentado tener cuenta a la hora de situar el análisis, los resultados y las conclusiones. En el afán sociológico por minimizar las diferencias, por obtener resultados generalizables, a veces se acaba obviando la incidencia de los contextos inmediatos y de los tiempos concretos en los que sucede el trabajo de campo. Parafraseando a Howard Becker (2010, pp.77-84), *“todo tiene que estar en algún lugar”, y “todo tiene que ocurrir en algún momento”*.

9.1 Los hijos, protagonistas olvidados

En una sociedad con escolarización obligatoria, es necesario un cierto grado de cooperación entre familias y establecimientos escolares. No obstante, la fuerza que se presupone a dicha cooperación, así como su contenido específico, es históricamente variable. En las tres últimas décadas, se ha venido constatando un aumento de las exigencias mínimas de esta colaboración en todos los países desarrollados. Este proceso ha ido acompañado por el surgimiento de novedosas teorizaciones en el campo psicopedagógico, que bajo el discurso de la “implicación parental” han contribuido a asentarlo y legitimarlo (Cerletti y Santillán, 2018). Aunque las condiciones de producción y recepción de dichos discursos han sido insuficientemente estudiadas, no cabe duda de que han acabado teniendo efectos reales, modificando las prácticas y las percepciones tanto de las familias como de las escuelas.

En medio de esta rápida popularización académica e institucional de la “implicación”, los investigadores se han lanzado a analizar las actitudes y comportamientos de las familias, o a estudiar las percepciones docentes sobre la cuestión. Con frecuencia, han olvidado que unos de los principales *protagonistas* de la relación familia-escuela son los menores. Es por ellos y para ellos que esta relación existe. Son ellos quienes pertenecen simultáneamente a las dos instituciones-como evidencia la doble nominación de la que son objeto: *hijos* y *alumnos*-, quienes constituyen la intersección entre ambas y son a la vez los principales mediadores de la misma. Buena parte de los encuentros, conflictos, continuidades o contradicciones entre el ámbito familiar y el escolar se edifican sobre las experiencias de los hijos. De hecho, en las investigaciones que se centran en las prácticas parentales (como es el caso de esta tesis) las propias categorías de “relación con la escuela” o de “implicación en la escuela” sean quizás poco apropiadas para los fenómenos que tratan de enunciar. La mayor parte de los comportamientos investigados bajo estas etiquetas no son interacciones de la familia *con la escuela*, sino de los padres con los hijos. Es más: aquellos que suceden al margen de su presencia –los contactos directos entre progenitores y profesorado- sólo tienen sentido y sólo pueden entenderse analizando las disposiciones, rendimientos y estrategias escolares de los hijos.

La “implicación” a la postre, es principalmente un conjunto de relaciones paterno-filiales, imbricadas en dinámicas intrafamiliares más amplias. La gestión de la vida académica filial

forma parte de las *economías morales* domésticas (Martín Criado, 1998b), atravesadas por intercambios y negociaciones entre padres e hijos. En este *tira y afloja* es donde se van conformando las prácticas escolares familiares, a la vez que entran en juego aspectos emocionales ajenos a la escolaridad. Al contrario de lo que sucede en los centros, en la familia el valor simbólico de los niños no depende únicamente de sus aptitudes escolares (Feito, 2010). Pero estas sí tienen un peso, y cada vez mayor dada la creciente importancia del capital escolar para todos los grupos sociales. Esto explica que la trayectoria escolar afecte al clima doméstico en sentido amplio, modificando los modos disciplinarios parentales y la posición del hijo en la configuración familiar. También explica las visibles tensiones cuando las trayectorias se degradan y la posibilidad de revertir la situación se vuelve incierta: el afecto a los hijos ha de conjugarse con su actitud desviante en un ámbito entendido como esencial (de ahí que, en el plano discursivo, la frontera entre la vida escolar y otros ámbitos de la vida filial esté sujeta a un manejo práctico, y que dicha frontera tienda a fortalecerse conforme se acumulan los suspensiones).

A lo largo de los dos capítulos de resultados, hemos visto que las maniobras de los hijos inciden sensiblemente en comportamientos parentales muy diversos, relacionados con la escolaridad y la crianza: prácticas de implicación, *actitudes* y discursos frente a la escuela, selección de centro, atribuciones causales del rendimiento, expectativas, relación con el cuerpo docente, modos sancionadores, cesiones de bienes de consumo, etc. El papel de los hijos en la construcción del sistema de relaciones familiares no debería ser sorprendente. Desde hace años, viene constatándose un “giro negociador” en las prácticas domésticas de socialización. La autoridad parental ya no emanaría directamente de su posición, habría de consensuarse teniendo en cuenta las preferencias de los hijos. Sin embargo, este proceso ha sido más enunciado en el plano teórico que aplicado a los estudios empíricos. Mientras se constata la existencia de una familia “negociadora”, las aproximaciones a la vida familiar siguen dominadas por un modelo *top-down*: los comportamientos filiales siguen entendiéndose como resultado de los parentales. Con todo, la retórica de la “negociación” tiene sus límites para captar la influencia de los hijos en las prácticas escolares de los progenitores. En bastantes casos, esta influencia es producto de una operación continuada de desgaste, más que de una búsqueda armoniosa de consenso entre las preferencias filiales y parentales. Como advertimos en el capítulo II de resultados, los rechazos escolares de los menores convierten la “implicación parental” en una relación de fuerza. Y precisamente en estos contextos es cuando los progenitores menos perciben sus prácticas como una “negociación” y más las interpretan como algo a lo que empujan las circunstancias –aunque siempre vayan acompañadas de maniobras retóricas para tratar de dignificarlas–.

Cierto es que algunas investigaciones sí han tenido en cuenta a los hijos a la hora de explicar las formas y la intensidad de la “implicación parental”. Pero habitualmente, tal reconocimiento no ha dejado de otorgarles un papel pasivo. Si los menores “inciden” en las estrategias escolares de la familia, sería por el ajuste de dichas estrategias a sus dificultades. En el enfoque dominante sobre la cuestión, estos razonamientos se han desplegado de forma un tanto interesada. Normalmente, se ha recurrido a ellos al advertirse correlaciones negativas en los análisis –transversales– que vinculan implicación de los padres y rendimiento filial de los hijos. Estos resultados (“contra-intuitivos” para esta línea de investigación) han obligado a prestar cierta atención a los menores, pero frecuentemente de forma puntual y más bien superficial.

La lógica de la *adaptación* a los vaivenes de la trayectoria escolar filial, desde luego, está presente en los discursos y en los comportamientos de los progenitores. Las comparaciones entre distintos hermanos de una misma unidad familiar –cuando sus rendimientos son dispares- o de los distintos momentos de la carrera escolar de un hijo –cuando las calificaciones han sido inestables- dan buena cuenta de ello. Sin embargo, el papel de los hijos en las prácticas de implicación va mucho más allá de una “simple” adaptación parental a los problemas escolares percibidos. Principalmente, por tres razones:

Primero, los hijos son los principales *mensajeros* de la escuela en la familia. La inmensa mayoría de los juicios docentes que llegan a los progenitores lo hacen a través de los hijos. En muchos casos, dichos juicios son observaciones informales al alumno en el centro, que son notificadas verbalmente en el hogar (sujetas, por tanto, a modulaciones y reconstrucciones por parte del hijo en el proceso de transmisión¹¹³). En otros casos, las comunicaciones escolares se materializan en documentos escritos: notas en la agenda, calificaciones o amonestaciones formales. Aunque los menores no pueden modificar directamente estos mensajes, sí pueden preparar el terreno en que son recibidos (acompañándolos de unas u otras explicaciones, eligiendo los momentos en que los entregan, etc.), como también pueden conseguir que dichos mensajes nunca lleguen a su destinatario. En definitiva, si los progenitores acceden a lo que acontece en el “territorio sagrado” del aula es fundamentalmente mediante los hijos (Perrenoud, 1987). Como se ha mostrado a lo largo de los capítulos de resultados, la información que pueden obtener los progenitores sobre la vida académica filial condiciona enormemente tanto sus prácticas escolares domésticas como su relación con el cuerpo docente.

Segundo, los hijos son parte activa en la relación de los progenitores con su trabajo escolar doméstico (uno de los principales elementos que suelen componer la “implicación parental”). Durante la etapa primaria pueden incentivar ciertas formas de apoyo o fiscalización –porque requieran ayuda o para ganar valor simbólico frente a los progenitores-. Sin embargo, con el paso a la etapa secundaria la pauta más habitual es la resistencia, en especial frente a los comportamientos más directos de vigilancia o soporte pedagógico. Cuando los hijos obtienen buenas calificaciones, esta resistencia suele tomar la forma –o así es percibida por los progenitores- de una oposición más general al control parental. Frente a los padres, estos menores parecen interpretar su rendimiento escolar desde un esquema de don-contradón: a cambio de su alto rendimiento y buena disposición, la familia debería relajar las regulaciones que pesan sobre su cotidianeidad escolar (e idealmente, sobre otros aspectos de su vida). Esta lógica suele ser bien recibida por los progenitores, al encajar perfectamente en la noción de autonomía (que gradualmente va ganando legitimidad en las representaciones sobre la relación familia-escuela). En los casos en que la trayectoria filial es tortuosa, las resistencias

¹¹³ Cuando se descubre una gran distancia entre los juicios docentes y las transmisiones filiales de los mismos, padres y profesores suelen interpretarla en términos de “engaños”, “mentiras”, etc. Sin embargo, estas distorsiones no tienen por qué constituir un proceso consciente y explícito de tergiversación (aunque pueda serlo en ocasiones). En la construcción de su imagen y en lucha contra la desvalorización que supone una trayectoria desviante, los hijos podrían priorizar las impresiones docentes más positivas y descartar las más estigmatizadoras (como con frecuencia hacen sus progenitores). Para confirmarlo, no obstante, sería necesaria una aproximación empírica a los propios hijos-alumnos.

van materializándose en una oposición explícita a los intentos de control, que incluye desde pequeñas ocultaciones de las tareas encomendadas hasta desafíos verbales y enfrentamientos directos con las órdenes de los progenitores. Como vimos, la posibilidad de éxito de estas estrategias –y con ello, la posibilidad de que se mantengan en el tiempo y se consoliden- es muy distinta en función de los recursos que los progenitores pueden movilizar.

Tercero, los hijos *señalizan*, a ojos del cuerpo docente, los modos disciplinarios familiares. Esto es, al igual que actúan como mensajeros de la escuela en el hogar, los alumnos son también el medio por el cual el profesorado conoce lo que sucede en el ámbito familiar. Su papel en este intercambio y la propia naturaleza de la comunicación, sin embargo, son bien distintos cuando ocurre en un sentido o en otro. El cuerpo docente no accede a las prácticas parentales por las informaciones directas que le proporcionan sus alumnos (al menos, estas no ocupan un lugar central en sus percepciones sobre las familias). Más bien las *deduce* a partir de la disposición escolar del menor, de su *actitud* –constructo polisémico y de bordes difusos, pero tremendamente funcional en el discurso docente-. Al juzgar al alumno, la escuela juzga indirectamente a la familia (Rujas, 2017). En tanto estos juicios son trasladados a las tutorías y manejados frente a los progenitores –con mayor o menor crudeza, con distintos grados de autocensura- acaban afectando a su relación efectiva con los mismos. En unos casos, certificando y premiando sus buenas formas socializadoras, incentivando la continuidad de sus prácticas en el hogar. En otros, desvalorizando y cuestionando dichas prácticas e intentando modificarlas. A largo plazo, la experiencia acumulada por los progenitores en estas reuniones condiciona la frecuencia de contacto y las maniobras que se emplean en el hogar. Así, las relaciones entre hijos y docentes acaban moldeando algunas formas de implicación parental¹¹⁴.

9.2 Un diálogo con la perspectiva hegemónica

Ignorar el papel de los hijos en la conformación y evolución de las relaciones “familia-escuela” ha llevado a un entendimiento incompleto o directamente erróneo del fenómeno. Ello ha supuesto, entre otras cosas, interpretaciones discutibles de los procesos de causalidad en las investigaciones-tipo sobre la cuestión. Hablamos de aquellos estudios que han tratado de investigar el impacto de la implicación parental sobre los rendimientos escolares de los hijos, aislándola de otras variables relevantes mediante procedimientos estadísticos. El objetivo de esta tesis no es realizar una confrontación sistemática de sus resultados. La interacción de los progenitores con la vida escolar filial está mediada por categorías discursivas, por formas subjetivas de apreciación que hemos querido examinar en profundidad –por lo que hemos optado por una metodología cualitativa-. Pero, a la luz de nuestros hallazgos, sí que queremos cuestionar o reinterpretar algunos lugares comunes de las investigaciones *hegemónicas* y la forma en que algunos de sus resultados han sido explicados.

¹¹⁴ Esto no significa que sencillamente se apliquen en el hogar los dictámenes docentes. Como se ha mostrado, los discursos de los tutores frente a los progenitores siempre están atravesados por ciertas ambigüedades y contradicciones. Al final, más que alterar las prácticas domésticas, los discursos docentes son reapropiados estratégicamente por las familias, de forma que acaban refrendando sus comportamientos.

Los resultados globales de estas investigaciones muestran una visible inconsistencia. Dependiendo de qué estudio tomemos, encontramos que la relación entre distintos comportamientos de implicación y el rendimiento escolar filial puede ser positiva, negativa o nula. En general, las correlaciones positivas son más frecuentes en los estudios centrados en la etapa primaria, mientras las correlaciones negativas o nulas lo son en las investigaciones sobre enseñanzas medias (ESO, *middle school*, *secondary school*). Esta diferencia se ha interpretado habitualmente desde el discurso pedagógico de la autonomía. Cuando los hijos crecen –sobre todo, cuando entran en la *difícil* adolescencia- los progenitores ya no les harían ningún bien monitorizando constantemente su trayectoria. Ciertas formas de implicación escolar, especialmente la vigilancia y apoyo pedagógico, ya no encajarían con el desarrollo cognitivo y emocional propio de esta etapa. Los progenitores, entonces, *deberían* –pues es normal que este tipo de estudios mezclen evidencias con argumentos normativos- modificar su relación con la escolaridad conforme pasan los cursos, empleando otro tipo de estrategias.

Una de las investigaciones –entre muchas otras- que reproducen este argumentario es el trabajo de Hill y Tyson (2009), uno de los estudios más famosos y citados sobre implicación escolar durante la adolescencia temprana. Tras el meta-análisis de cincuenta investigaciones, los autores encuentran que algunas formas domésticas de implicación (ayuda con los deberes) correlacionan negativamente con el rendimiento. En cambio, la *socialización académica* (variable que mezcla expectativas y conversaciones cotidianas con el menor sobre la escuela y sobre sus planes escolares a futuro) es la que tiene mayor incidencia. Podemos poner en relación estos resultados con lo visto en el análisis longitudinal de nuestros datos cualitativos. Las familias escolarmente exitosas, efectivamente, se caracterizan por una débil regulación del trabajo escolar doméstico. A la vez, muestran unas expectativas altas y sólidas, con abundante comunicación escolar con los hijos. Pero todos estos elementos no simples “potenciadores” del rendimiento filial. Son el producto, a largo plazo, de una determinada configuración de relaciones entre progenitores e hijos, favorecida precisamente por el buen rendimiento de estos últimos (que transmiten a los padres visiones optimistas de su futuro académico, que comienzan a plantearse itinerarios post-obligatorios, que inician conversaciones sobre la escuela en el hogar, que organizan su trabajo regularmente y desincentivan la fiscalización, etc.).

Hill y Tyson advierten el problema de la dirección de los efectos (p.19) y tratan de apoyar su argumento mediante investigaciones longitudinales. Pero estas muestran correlaciones mucho menos robustas que las transversales, y a veces efectos nulos (p.9). Resulta llamativo que, de los estudios incluidos en el meta-análisis, aquellos que encuentran las correlaciones positivas más fuertes midan la implicación familiar a partir de encuestas a los profesores de los hijos. Las entrevistas y el trabajo etnográfico muestran que el apoyo parental efectivo puede diferir enormemente de las percepciones docentes del mismo. En muchos casos, de hecho, son contrapuestos: el profesorado tiende a inferir un fuerte apoyo familiar tras el alto rendimiento y la buena *actitud* de un alumno, es decir, precisamente en los casos en que suelen abandonarse muchas prácticas de implicación. También es en estas situaciones donde las relaciones entre docentes y progenitores son más apacibles y amistosas. Los juicios positivos que la escuela construye sobre la familia –indirectamente, vía alumno- acaban reforzándose en su interacción con los mismos. Por eso los estudios cuantitativos transversales encuentran una fuerte correlación entre rendimiento e implicación familiar *percibida* por el profesorado, muy

superior a la correlación entre rendimiento e implicación *declarada* por los progenitores (Bakker et al, 2007; Reynolds, 1992).

Muchos autores coinciden con Hill y Tyson en que las expectativas parentales son más “explicativas” del rendimiento filial que los comportamientos de apoyo escolar. Partiendo de nuestros resultados, ello tampoco resulta sorprendente: mientras las expectativas aumentan conforme lo hacen las calificaciones filiales, la relación entre estas y las prácticas de implicación es más compleja y menos lineal. De ahí que diversos estudios (Hughes et al, 2013; Trusty, 2000) no encuentren una asociación sólida entre expectativas e implicación. En muchas familias –con rendimientos intermedios y/o descendentes, con deterioros repentinos de la trayectoria filial- pueden coincidir medidas sistemáticas de control del trabajo escolar y percepciones inciertas o pesimistas respecto al futuro escolar de los hijos. Y muchas otras – trayectorias de éxito, con rendimientos altos y consolidados- combinan altas expectativas con comportamientos de apoyo escasos. Expectativas e implicación sí que parecen encontrarse (“a la baja”) en casos de trayectorias muy deterioradas donde no se ve la posibilidad de revertir la situación –en familias con pocos recursos útiles-. De ahí que, ante malas calificaciones, las expectativas se resientan más en los estratos sociales más desposeídos (Martínez García, 2014, Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a). En síntesis, las expectativas académicas parecen ser más explicadas por el recorrido escolar que explicativas del mismo. Son una estimación del futuro probable, que se realiza a partir de la actitud escolar del menor, de su evolución reciente y –cuando esta no es favorable- de la capacidad percibida para ponerle remedio. Nuevamente, la comparación entre hermanos o entre distintos momentos de la trayectoria escolar nos ha ofrecido evidencias muy relevantes. Las expectativas pueden ser explícitamente distintas para cada hijo y ascender o descender enormemente para un mismo hijo de acuerdo a cómo evoluciona su trayectoria.

El papel activo de los hijos en la conformación de los comportamientos parentales también nos explica otro hallazgo recurrente de la literatura: el carácter curvilíneo de la relación entre muchas prácticas familiares y el rendimiento escolar filial (las dificultades escolares se concentran en familias con comportamientos “extremos”). Una vez más, estos resultados se han interpretado desde postulados pedagógicos, asumiendo que las acciones de los progenitores funcionan en todo momento como variable independiente. Los hijos se encaminarían al fracaso, bien por una intervención parental excesiva que generaría dependencia y frustración, bien por una desconexión familiar que permitiría la desviación escolar. Los resultados de esta tesis llevan a conclusiones muy diferentes. La regulación más intensa de la escolaridad se da precisamente como consecuencia de las dificultades escolares del menor. Cuando estas dificultades permanecen en el tiempo, la oposición de los hijos y los desencuentros con los docentes pueden minar la implicación parental. Ambos fenómenos – sobre todo el último- no son reacciones parentales automáticas, van conformándose gradualmente con el paso de los cursos y lo hacen de forma distinta en función de los recursos familiares. Por eso la relación curvilínea entre implicación y rendimiento es más visible en secundaria que en primaria, y especialmente cierta para las familias de clases populares (Pérez Sánchez et al, 2014; pueden compararse los hallazgos longitudinales de Quadlin, 2010 y Crosnoe, 2001).

Se ha planteado que la influencia de la conducta filial en la parental explicaría ciertas diferencias de implicación entre clases sociales. El distanciamiento de la escuela sería más acusado en los estratos inferiores a consecuencia de las habituales dificultades escolares de los hijos (Delay, 2011; Cooper y Crosnoe, 2007). Sin embargo, el empeoramiento de las calificaciones de los hijos no genera los mismos efectos en todas las clases sociales. Frente a esta situación, los progenitores más escolarizados y con mejores recursos mantienen o refuerzan sus prácticas de inversión, neutralizando los intentos filiales de “desenganchar” escolarmente a la familia. Los progenitores con menos recursos ponen igualmente en marcha medidas de control, pero se encuentran con enormes obstáculos para mantenerlas en el tiempo y, paulatinamente, las van abandonando. A la vez, es dentro de estas familias donde los rechazos filiales a lo escolar aparecen con más frecuencia. La desventaja entonces es doble y acumulativa: la “desconexión” familia-escuela ante el fracaso es más probable donde el fracaso también es más probable. Aunque una investigación con metodología cualitativa no puede cuantificar las desigualdades escolares, los resultados de esta tesis sí muestran: (1) buena parte de las diferencias de implicación entre clases sociales se desarrollan de forma gradual, en interacción con los hijos y (2) son especialmente relevantes en casos de trayectorias escolares accidentadas. De ahí que estas diferencias sean cuantitativamente más intensas en secundaria que en primaria, y mucho más visibles cuando se compara a las familias de estudiantes con bajos rendimientos académicos (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017b).

De lo expuesto en estos epígrafes, podría deducirse que la principal limitación del enfoque hegemónico es el haber interpretado los comportamientos filiales como producto de los parentales, cuando la realidad es que las cosas funcionan en sentido contrario. Dicha deducción sería en parte cierta y en parte errónea. El análisis en profundidad del material empírico evidencia que el asunto no es tan sencillo: no se trata de una mera cuestión de *invertir la relación causal*. Ni las acciones de los progenitores transforman automáticamente a los hijos, ni las acciones de los hijos transforman automáticamente a los progenitores. La implicación familiar en lo escolar es un proceso, cuya configuración en un momento concreto depende de su historial de relaciones previas, de la interrelación gradual entre las prácticas de actores diversos –hijos, docentes, progenitores– que han de ser contextualmente situadas y analizadas. La trayectoria escolar filial no “explica” las disposiciones familiares ante la escuela a modo de variable independiente. El sentido y la evolución de esta trayectoria, unida a otras disposiciones y estrategias de los menores, condiciona las prácticas parentales, y estas a su vez condicionan las posibles maniobras de los hijos. El objeto de estudio, entonces, no son “las familias” sino los sistemas de relaciones familiares, con sus regularidades, sus enfrentamientos, sus calmas tensas, su voluble correlación de fuerzas entre los distintos miembros, etc. elementos todos ellos que marcarán la forma en que dicho sistema cambia con el tiempo. Como tantos otros fenómenos sociales, la implicación parental es “producto de dinámicas que modifican progresivamente el entramado de relaciones: las acciones de los sujetos modifican los entornos que a su vez modifican a los sujetos” (Martín Criado, 2014a, p.89). La labor del sociólogo es reconstruir y analizar este entramado de relaciones, interpretándolo a partir de la lógica-en-uso de los sujetos que participan en él.

9.3 Implicación, escuela y clases sociales

En los discursos institucionales sobre la relación familia-escuela, la cuestión de las clases sociales ha sido a la vez afirmada e ignorada. Por un lado, estas disertaciones tienden a tomar las familias como un todo homogéneo, que en su conjunto estaría *fuera* de lo escolar. Las familias son definidas fundamentalmente en oposición al profesorado y a otros profesionales del mundo educativo, clasificadas como el *otro* agente socializador principal de niños y adolescentes. Pero cuando la separación familia-escuela se problematiza (se enuncia como factor causal de los distintos males de la educación formal, sobre todo de los bajos rendimientos académicos) las clases sociales sí que salen a la palestra, aunque rara vez de forma explícita. La retórica de la implicación acepta entonces divisiones internas en el interior de las familias. El *problema* no lo tendrían todas las familias por igual: algunas estarían más alejadas de la escuela que otras. En estas concepciones institucionales, la categorización de las familias “alejadas” toma elementos muy diversos –naturalizando un cierto vínculo entre todos ellos-: aquí encontraríamos desde hogares monoparentales a familias inmigrantes, pasando por distintas formas eufemizadas de indicar un bajo capital escolar y económico (familias con “hándicap sociocultural”, en “desventaja socioeducativa”, de “entornos desfavorecidos” etc.).

En el ámbito académico sí que se ha hablado directamente de clases sociales y de su relación con la implicación parental. Ahora bien, en muchos casos la cuestión se ha tratado a partir de la problematización que marcaba el discurso institucional. Así, la implicación parental se ha introducido de dos formas muy concretas en las investigaciones sobre escuela y clases sociales. Primero, como explicación de la relación entre origen social y éxito escolar –la implicación como *variable independiente* -. Segundo, como una característica familiar cuyo vínculo con la clase social de pertenencia quiere examinarse y explicarse –la implicación como *variable dependiente*-. Este segundo enfoque suele llevar a la siguiente pregunta: ¿por qué las familias de clase obrera se implican menos? Como en otras ocasiones, cuando un comportamiento o actitud familiar se populariza para explicar los éxitos y fracasos escolares, el siguiente paso es cuestionarse por qué las familias de clase obrera son deficitarias en dicho comportamiento o actitud.

Algunos autores, no obstante, cuestionan que la implicación en unas clases sociales sea *mayor* o *menor* que en otras, puntualizando que sería más apropiado hablar de una diferencia cualitativa de estrategias. Pero sea como fuere, se acepta que las diferencias existen, e intentar explicar a qué se deben se ha convertido en el objetivo de muchas investigaciones. A partir de una revisión de la literatura, Lareau (2000) plantea tres posibles causas: diferencia de valores, diferencia de trato a las familias por parte de las escuelas y diferencia de recursos disponibles. Esta matriz de hipótesis se ha popularizado en muchas investigaciones posteriores. Vamos a confrontar las tres explicaciones con los resultados de la presente tesis doctoral.

La teoría de la “diferencia de valores” postula que la implicación parental depende de la importancia que se concede a los estudios filiales, que sería distinta en función del origen social de la familia. Este argumento es popular entre el cuerpo docente y aparece con frecuencia en las representaciones del mundo escolar que se maneja en las clases medias. En cambio, el argumento ha recibido fuertes críticas, tanto teóricas como empíricas, por parte de la sociología de la educación, incluida la citada obra de Lareau. Nuestros resultados lo

confirman: todos los progenitores, independientemente de su origen de clase, concedían una enorme importancia a la escolaridad. La adquisición de capital escolar constituía la principal apuesta en para el futuro filial en todas las familias. Aún cuando el futuro académico imaginado para los hijos fuese distinto en unas u otras, la norma es siempre tratar de adquirir la máxima titulación posible. El valor concedido a los estudios no guarda relación con las formas ni con la intensidad que adopta la implicación parental. En todas las familias con buenos rendimientos filiales, por ejemplo, coincidían débiles prácticas de apoyo con una fuerte ambición escolar y planes a futuro explícitamente encaminados a la educación superior.

Sólo en casos de bajos rendimientos y expectativas de fracaso probable, los progenitores con menos recursos relativizaban –en ciertos momentos de las entrevistas- la centralidad de la escuela en la vida filial. Pero no puede sostenerse que estos discursos muestren unos *valores interiorizados* opuestos a lo escolar. Son principalmente manejados de forma estratégica, como defensa de la imagen propia y de los hijos y como consuelo de estos (frente al deterioro de su identidad que podría suponerles sus continuas dificultades y las reprobaciones docentes). Además, a esta situación se llega –como muestra el análisis longitudinal- tras una acumulación de desencuentros con la escolaridad y de enfrentamientos con los hijos a raíz de ella. Estos antecedentes evidencian la fuerte apreciación familiar de la escuela, que sólo se tuerce –tímidamente- cuando se asume que los hijos son incapaces de integrar sus demandas¹¹⁵ (cosa que se hace con una angustia e incomodidad muy perceptible para el entrevistador, aunque no siempre bien captadas por las transcripciones). Estos matices siempre aparecen entre visibles tensiones con una legitimidad escolar que es claramente reconocida. Mientras se relativiza la importancia del éxito académico, se aspira al *ideal* de una trayectoria escolar estable y a largo plazo. Lo que encontramos entonces es un claro caso de *ambivalencia sociológica*, producto de la creciente disonancia entre unas *aspiraciones culturales establecidas* y unos *medios sociales para realizarlas* (Merton, 1980).

La teoría de la “diferencia de trato” o teoría “de la discriminación institucional” parte de que las escuelas interactúan de forma distinta con las familias en función de su origen social, produciendo ellas mismas las desiguales formas de implicación. Lareau considera estos argumentos una traslación de las teorías del etiquetaje al campo de la relación familia-escuela. En su estudio etnográfico, la autora niega contundentemente esta posibilidad y señala que el profesorado realiza demandas muy similares a todas las familias. Aunque acepta que la interacción efectiva con los progenitores difiere con la clase social de estos, habría que buscar la causa de esa diferencia en los progenitores y no en los docentes. Nuestros datos ofrecen un panorama más complejo a este respecto¹¹⁶. Al igual que Lareau, observamos que la situación de autoridad y la profundidad con la que se tratan ciertos temas “propiaamente pedagógicos”

¹¹⁵ Aún a riesgo de ser reiterativo, hay que señalar que en varias familias de este perfil había otros hijos con trayectorias más prometedoras, a cuya experiencia escolar no se aplicaba este tipo de discursos. En estas circunstancias, difícilmente puede mantenerse que la disposición familiar ante la escuela sea el simple subproducto de una estática “cultura de clase”.

¹¹⁶ La comparación de nuestros hallazgos con los de Lareau ha de ser tomada con precaución. Su investigación tiene lugar durante la etapa primaria (con otro tipo de demandas escolares al ámbito familiar) y en un contexto institucional (el estadounidense) donde la retórica de la implicación parental tiene una enorme centralidad en el mundo educativo.

son bien distintas en las reuniones de tutoría con progenitores de distinto estatus. Pero también observamos que las demandas de implicación pueden ser explícitamente distintas: en comparación con los otros dos centros, el personal del IES Jorge Manrique espera de los progenitores un papel más activo en la vida escolar filial. Además, el profesorado del IES Jorge Manrique descarga mucho más trabajo escolar al hogar, lo que indirectamente supone hacer a las familias más partícipes de la escolaridad cotidiana de los hijos.

Ahora bien ¿explican estas diferencias los distintos modos de relación familiar con la escolaridad ligados a la clase social? La pregunta no es tan fácil de responder. Por un lado, en la categorización escolar de las familias y en su interacción con las mismas pesan muchísimo otros factores, que van más allá del origen social (aunque guarden relación con él): la *actitud* y rendimiento del hijo y la información sobre su vida escolar que los progenitores demuestran poseer. Es cierto que el discurso docente puede descalificar globalmente a “las familias” en los centros de composición social inferior (particularmente, en el IES García Lorca). Pero tales representaciones siempre esconden una cierta heterogeneidad en sus juicios concretos. Estos suelen ser positivos para las familias de los *buenos* alumnos, independientemente de su posición de clase. Por otro lado, los dictámenes del profesorado encierran habitualmente ciertas contradicciones (se mueven en el eje autonomía-control, de forma similar a los progenitores). Dicha inconsistencia es “aprovechada” por las familias. Estas modulan y filtran los discursos docentes, seleccionando aquellos elementos que mejor encajan con sus prácticas domésticas e ignorando –en distintos grados- los que más se alejan de ellas. Sin embargo, los consensos o conflictos durante las reuniones de tutoría sí que inciden en la propia relación entre progenitores y docentes, influyendo en la frecuencia de contactos posteriores y en el modo en que se desarrollan. El “trato diferencial” existe, pero este (1) no depende únicamente del origen social de la familia y (2) no altera de forma directa ni inmediata los comportamientos familiares en el hogar -aunque sí influye mucho en el ánimo parental para seguir acudiendo o no a la escuela-.

Este último punto no es una cuestión menor. Lo vimos, por ejemplo, en los casos de familias de clase obrera que se enfrentan a una abierta hostilidad filial a lo escolar. La pérdida de información que supone la disminución de los contactos sí que **tiene consecuencias** (aunque sea indirectas y a largo plazo) en el hogar, facilitando el boicot de los hijos y ahondando en el “desenganche” escolar parental. Los docentes entonces sí pueden jugar un papel en cómo evoluciona la relación familiar con la escuela, quizás no de forma consciente pero no por ello menos importante. Lareau se coloca en una posición cuestionable cuando habla del papel del cuerpo docente en la relación familia-escuela. Así, la autora afirma simultáneamente que “la falta de competencias escolares de los progenitores obstaculiza su interacción con los profesores” (pp.734-735) y que “hay poca evidencia de que las diferencias de implicación se deban a las acciones de los profesores” (p. 725). ¿Cómo puede ser que el profesorado no tenga nada que ver con unas relaciones desiguales de las que forma parte? ¿Quién marca entonces qué competencias faltantes constituyen “obstáculos” a la interacción? Quizás las acciones de los profesores no están en el *origen* de las diferencias de implicación parental. Pero dichas diferencias existen, y en tanto condicionan la relación con el profesorado, este actuará de forma distinta frente a unas familias u otras e incidirá diferencialmente en ellas. La trayectoria escolar de un menor ocurre dentro de un sistema de interrelaciones sostenidas a lo largo del tiempo, donde las estrategias de unos actores transforman progresivamente las de otros.

La teoría de la “diferencia de recursos” defiende que la implicación parental requiere de ciertos recursos: capital cultural especialmente, pero también de tiempo y de capital económico y simbólico. Como estos recursos están desigualmente distribuidos por el espacio social, las familias que ocupan distintas posiciones en dicho espacio tendrán posibilidades desiguales de implicarse en la escuela. Esta es la perspectiva que tomamos como más adecuada durante la elaboración del diseño de investigación y la que ha guiado el análisis de los datos. Efectivamente, hemos constatado que la posición de clase de la familia modela enormemente las formas y la intensidad de la implicación parental, y creemos haber propuesto mecanismos explicativos convincentes de este fenómeno a lo largo de los capítulos de resultados. Sin embargo, también queremos realizar algunas matizaciones al respecto.

La primera, ya adelantada, es que esta explicación (de los recursos) es difícilmente separable de la anterior (del “trato diferencial”). Es el mundo escolar quien marca qué es y qué no es un recurso *útil*, seleccionando los elementos culturales que son dignos de ser transmitidos y que formarán parte de la cultura legítima, convirtiendo la diferencia en desigualdad (Lahire, 2008). Más específicamente, si el capital cultural es un *recurso* es porque la escuela *trata diferencialmente* a quien lo posee y a quien no lo posee. Establecer una frontera entre ambas teorías se antoja, por tanto, relativamente absurdo. La relación familia-escuela es, de forma estructural, una relación de clase donde se marcan distancias de clase (Reay, 2005) sin que para ello sea necesaria una actitud de abierto clasismo por parte del profesorado o de otros profesionales –que es lo que parece evocar el enunciado de “discriminación institucional”-. El segundo matiz, es que los recursos tampoco tienen el mismo valor en todos los contextos familiares. Familias con similar disponibilidad de recursos han de enfrentarse a trayectorias y actitudes filiales muy diversas y que evolucionan de forma distinta a lo largo del tiempo. Entender la eficacia o la importancia de un recurso requiere ubicarlo en una determinada configuración de relaciones paterno-filiales, en un determinado momento y situación de la carrera escolar filial. Hemos hecho continuas referencias a ello a lo largo de la tesis: el capital cultural o simbólico de los progenitores pierde mucha relevancia en los cursos superiores cuando los hijos han interiorizado la regularidad del trabajo escolar. Los recursos de la familia se movilizan principalmente en caso de conflicto, bien sea frente a los hijos, bien frente a los docentes, permaneciendo más o menos *inactivos* –o ejerciendo un papel *pasivo*- en caso contrario¹¹⁷.

9.4 Prácticas discursivas y estrategias culturales

Esta investigación no es la primera que llama la atención sobre los discursos hegemónicos en torno a la implicación parental. Como cualquier tesis doctoral, esta se ha construido a hombros de gigantes. Otros muchos autores han señalado el carácter sociocéntrico de gran parte de la literatura sobre relación familia-escuela. También han cuestionado que dicha relación pueda entenderse al margen de las vivencias subjetivas de los individuos que participan en ella. Desde nuestro punto de vista, ambos argumentos son convergentes. Al convertirse las prácticas y actitudes familiares en variables estadísticas, se olvidan todos los aspectos

¹¹⁷ Otra interpretación, tal vez más sencilla, es que uno de los principales *recursos* con los que cuenta la familia es la actitud de los hijos es, pues condiciona –quizás más que ningún otro- las posibles estrategias parentales ante la escolaridad. Chin y Philips (2004) hablan incluso de un “capital filial”.

emocionales y simbólicos que intervienen en la relación con la escolaridad filial, reproduciendo con ello un cierto espíritu de clase (la crianza como gestión racional encaminada a maximizar el éxito escolar, la imagen –implícita– de unos progenitores ascéticos, caracterizados por el autodomínio, capaces de proyectarse en el futuro a largo plazo, etc.).

De ahí que, la diferencia entre *hegemónicos* y *críticos* traspase el ámbito teórico –y, digámoslo, ideológico– y alcance también al ámbito metodológico. Quienes han confrontado la corriente de investigación dominante han mostrado preferencia por las técnicas cualitativas (Graue et al, 2001). Estas investigaciones han proporcionado un material muy valioso. Pero también presentan algunos problemas, fundamentalmente en cuanto a la forma de tratar los datos obtenidos. Buena parte de estas investigaciones (que etiquetamos como “perspectivas críticas” en el marco teórico) adolecen de un análisis de discurso relativamente simple. Los enunciados de los sujetos investigados son tomados como expresión directa de sus preferencias y posiciones ante la escuela y la crianza. A cada clase social le correspondería un conjunto coherente y unificado de argumentos y prácticas escolares. Muchos de estos análisis parten de la importancia de la posición social para estudiar la relación familiar con lo escolar, pero transitan con facilidad a todo tipo de explicaciones esencialistas. Las diferencias de implicación entre grupos sociales diversos, remitidas inicialmente a condiciones materiales de existencia, acaban siendo interpretadas en términos de diferencias culturales o de *filosofías* de crianza¹¹⁸.

A esta perspectiva reificadora hemos opuesto una concepción del discurso como estrategia y de la cultura como reserva de justificaciones legítimas (Martín Criado, 2014c). Este enfoque permite comprender las oscilaciones en los argumentos, entender el baile de legitimidades contradictorias que pueblan los discursos parentales, cuestiones normalmente obviadas por la línea de investigación “crítica-cualitativa”. Hemos mostrado que los discursos no se limitan a exponer –de forma más o menos imperfecta– los comportamientos: también tratan de valorizarlos. Sobre la relación familiar con la escuela pesan distintas jerarquías simbólicas de comportamientos aceptables e inaceptables. Hemos identificado y analizado esa dimensión valorativa, de raíces expertas, y la forma en que es utilizada, negociada o confrontada discursivamente por los progenitores. Hemos señalado las relaciones entre comportamientos (condicionados por los recursos y maniobras filiales) y discursos (condicionados por la difusión de saberes especialistas), y hemos destacado que estos tienden a ajustarse a aquellos, aunque dicho ajuste no está libre de tensiones. Hemos insistido, en fin, en que la interacción entre el *orden del decir* y el *orden del hacer* (Alonso, 1999) es habitualmente compleja, y en que prácticas y discursos ante la escuela no siempre forman un bloque coherente ni automáticamente ligado a la clase social.

Así, la continuidad o la separación entre los ámbitos familiar y escolar –adjudicadas respectivamente a la clase media y a la clase obrera– nunca aparecen de forma pura en los

¹¹⁸ En la sociología de la educación norteamericana, este enfoque se manifiesta con toda crudeza cuando se analiza la implicación parental de las minorías étnicas: las familias negras, latinas o asiáticas tendrían sus propios “patrones culturales” que incidirían en su forma de relacionarse con lo escolar. Estos supuestos han llegado a las investigaciones españolas (aplicados a familias inmigrantes, gitanas, etc.) aunque también han sido objeto de críticas en nuestro país (Tapia, 2002; Carrasco et al, 2009).

discursos. La delimitación de lo que concierne a cada parte en las percepciones familiares (un tópico de la investigación cualitativa sobre el tema) se maneja estratégicamente, varía a lo largo de los discursos y está abierta a numerosos matices. La relación familia-escuela tiende a parcelarse en diferentes dominios, que se interpretan con argumentos diversos, estableciendo para cada uno de ellos distintas fronteras entre ambas instituciones. No hay una norma universal de lo que constituye “continuidad” o “separación” a ojos de las diferentes familias. Además, aun aceptando esta simplificación, tanto las relaciones de “continuidad” como las de “separación” son tremendamente heterogéneas (la continuidad puede tomar formas de apoyo escolar muy distintas, la separación puede interpretarse como un distanciamiento legítimo o ser producto de un desenganche conflictivo, etc.).

El esencialismo de muchas investigaciones cualitativas también nos lo explica otra cosa: la poca atención que han prestado a la *temporalidad* en la relación familia-escuela. Resulta llamativo, pues la escuela es una institución fuertemente organizada en torno a los tiempos. La carrera escolar es una sucesión de fases, de cursos, de etapas, que suponen distintos condicionantes a los menores –y por tanto a las familias-. La observación etnográfica y las entrevistas abiertas son muy útiles para captar procesos, para examinar cómo un sistema de relaciones, en su configuración actual, es deudor del estado de relaciones previo. Estas virtudes han sido poco aprovechadas por muchas investigaciones cualitativas. Centradas en examinar las diferencias de implicación entre unas familias y otras, entre unas clases sociales y otras, se ha dejado de lado el cómo evolucionan las prácticas de las mismas familias a lo largo del tiempo (cuando, precisamente, muchas de las diferencias que tratan de captar no pueden explicarse desde una perspectiva meramente sincrónica). De ahí una carencia que las aproximaciones críticas comparten con las dominantes: la poca importancia concedida a los niños en la conformación de la implicación parental. Entender su influencia significa reconstruir el historial de relaciones intrafamiliares, algo que sólo puede realizarse mediante un enfoque procesual. Al “congelar” en el tiempo la relación familia-escuela, suele hacerse desaparecer a los hijos de la ecuación.

9.5 Consideraciones finales y futuras perspectivas de investigación

Los resultados de esta tesis aterrizan en un campo de investigación dividido. Para una corriente, la implicación de las familias es el fenómeno que salvará al sistema escolar de sus problemas. Para otra, es una exigencia injusta y sociocéntrica, que acabará reforzando la reproducción social. Con nuestros resultados empíricos, no podemos concluir que la implicación parental sea la garantía de una escolaridad exitosa, ni tampoco lo contrario. Para investigar en profundidad los efectos de las prácticas parentales en la carrera escolar de los hijos sería necesaria una aproximación a los propios alumnos. Sin embargo, sí que hemos observado ciertas dinámicas que dan la razón a las perspectivas más críticas. Cuando la trayectoria empeora y los hijos desarrollan actitudes anti-escolares, unas familias son más capaces que otras de gestionar eficazmente la situación. Por sintetizar, el capital cultural y simbólico permite asegurar una cierta cantidad de trabajo escolar en el hogar, obtener información del mismo (sorteando las barreras que tratan de construir los hijos) y, a partir de ello, relacionarse de forma fluida con el cuerpo docente. Esto no tiene por qué significar una mejora de las calificaciones en el corto plazo. Pero sí que incide en la conformación diferencial de los juicios docentes y en las expectativas que estos depositan en los menores. Así, la

relación entre implicación parental y rendimiento filial puede darse vía derroteros poco analizados en la investigación, esto es, vía alteración de las percepciones del profesorado¹¹⁹.

Con todo, existe un sector de familias, caracterizadas por el buen rendimiento filial, dentro de las cuales el estatus social es mucho menos relevante para explicar su relación con lo escolar. El hecho de que los recursos de clase ganen importancia conforme empeora la trayectoria podría estar relacionado con otras evidencias. Varios trabajos advierten que muchas desigualdades escolares ligadas a la clase social son especialmente intensas entre los estudiantes de menor rendimiento. Este patrón se ha detectado en el acceso diferencial a itinerarios post-obligatorios y en las tasas de abandono (Barg, 2012, Bernardi y Cebolla-Boado, 2014; Cebolla-Boado, 2019) o de repetición de curso (Tarabini y Bonal, 2016). Es muy probable que algunas formas de implicación parental medien en estas desigualdades, constituyendo un *mecanismo de ventaja compensatoria* (Bernardi y Triventi, 2018). Las estrategias escolares de las familias mejor posicionadas ejercerían un *efecto suelo*, previniendo las formas más “graves” de desviación escolar. Futuras investigaciones deberían examinar con más precisión cómo se articula la implicación parental con desigualdades escolares específicas.

Lo que sí podemos asegurar a partir de la presente investigación es que las prácticas escolares de las familias son difícilmente modificables *desde el exterior*. Estas prácticas se mueven entre constricciones cotidianas, derivadas fundamentalmente de los recursos disponibles y de la trayectoria y la actitud escolar de los hijos. La mayoría de medidas puestas en marcha desde la administración o desde los centros escolares no alteran, en lo esencial, ninguno de estos elementos (Lareau y Shumar, 1996). Las genéricas llamadas a la implicación parental no suelen tener los resultados deseados porque ni modifican la distribución de los recursos ni modifican la disposición escolar del alumnado. De ahí que estos discursos no sean automáticamente integrados por las familias, sino que sus postulados son constantemente reinterpretados. Las familias seleccionan tácticamente las prácticas a su alcance para satisfacer los mandatos de la implicación, mientras desvalorizan o ignoran otros comportamientos. Los progenitores aprovechan la ambigüedad del concepto implicación para negociar su sentido, ajustándolo al universo de estrategias posibles. Además, la existencia de un discurso pedagógico afianzado y legítimo –que ensalza la autonomía filial- permite validar el grado de inversión escolar cuando éste es inferior al teóricamente recomendable.

No sorprenden, entonces, los hallazgos de quienes han analizado el impacto de los programas públicos –puestos en marcha desde la administración o en centros concretos- destinados a incrementar los niveles de implicación parental: sistemáticamente han demostrado ser un fracaso (Fine, 1993; Zellman y Waterman, 1998; Mattingly et al, 2002). La explicación parece sencilla. Moralizar a las familias no transforma radicalmente sus comportamientos, porque los discursos especialistas son simplemente adaptados para que legitimen las disposiciones

¹¹⁹ Esta explicación es problemática para las perspectivas que tratan de universalizar la implicación y sus supuestos beneficios (quizás por eso no se formula en exceso). Las percepciones docentes siempre son posicionales: para que existan familias colaboradoras, otras familias tienen que ser etiquetadas como no-colaboradoras. La ventaja de unas se construye sobre el déficit de las otras (de Carvalho, 2004).

propias, y estas disposiciones están ligadas a una multiplicidad de factores sobre los que no se está actuando.

Así, tendríamos dos caminos hipotéticos si quisiéramos “potenciar” la implicación de las familias. El primero sería modificar la actitud del alumnado con medidas propiamente escolares, para incidir indirectamente en la relación familiar con la escolaridad. Pero precisamente lo que se pretende con la implicación parental es mejorar el rendimiento y la actitud del alumnado: si ello se consiguiese desde las escuelas, la implicación parental perdería buena parte de su sentido. El segundo camino sería actuar sobre la distribución de los recursos entre las familias, cosa que no puede hacerse mediante reformas escolares. Ello nos llevaría al planteamiento recurrente de que, para modificar el funcionamiento de la escuela, sería necesario poner en marcha reformas más amplias que transformen la estructura social y las condiciones de vida de las familias. Un planteamiento que no deja de ser cierto, pese a la habitual imprecisión con que se formula, y por más que se haya convertido en un tópico dentro de cierta sociología de la educación. Quizás las medidas redistributivas o las reformas sociales y laborales no puedan influir en el capital cultural de las familias (uno de los recursos más importantes). Pero sí que pueden asegurar una estabilidad financiera o incidir en el tiempo disponible de los progenitores.

Para finalizar, queremos hacer referencia a la que es probablemente la principal limitación de este estudio: no contamos con datos directos de las percepciones y estrategias de los hijos. A pesar de su enorme importancia para el objeto de estudio, sólo hemos podido aproximarnos a ellos a partir de los relatos parentales, y en menor medida, docentes. Durante el diseño de la investigación, no lo consideramos conveniente. A fin de cuentas, partíamos de los procedimientos de otras investigaciones similares, que han subestimado o ignorado su papel. Además, la influencia de los hijos en las dinámicas familiares va a más conforme crecen. Su importancia se reveló con más fuerza durante el análisis del segundo ciclo de entrevistas, cuando ya era difícil modificar el diseño. Las futuras investigaciones en torno a la “relación familia-escuela” habrían de incluir, en la medida de lo posible, análisis de las experiencias y los discursos de los hijos/alumnos. Investigar a menores mediante técnicas cualitativas entraña sus riesgos, más aun para tratar cuestiones escolares: la distancia social que les separa del investigador y la posible percepción de este como un aliado de los padres (o del profesorado) constituyen barreras para una inmersión efectiva en la situación de entrevista. Quizás mediante técnicas grupales –grupos de discusión, grupos focales, entrevistas triangulares– podrían salvarse parcialmente dichos obstáculos.

Bibliografía

- Abouchaar, Alberto. 2016. "Relationships between parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment in schools". *Journal of Changde Teachers University*, Special issue: 14-27.
- Alegre Canosa, Miguel A. 2010. "Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto". *Educacao y Sociedade*, 113(31): 1157-1178.
- Alegre Canosa, Miguel A., Ricard Benito e Isaac González. 2008. "Incidencia de las políticas de zonificación en la segregación escolar". *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2): 27-53.
- Alexander, Karl L., Doris R. Entwisle y Linda S. Olson. 2007. "Lasting consequences of the summer learning gap". *American Sociological Review*, 72(2): 167-180.
- Allen, Quaylan y Kimberly White-Smith. 2018. "That's why I say stay in school: Black mothers' parental involvement, cultural wealth and exclusion in their son's schooling". *Urban Education*, 53(3): 409-435.
- Alonso, Luis Enrique. 1999. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*: 225-240. Madrid: Síntesis.
- Alonso Carmona, Carlos. 2014. "Familia, escuela y clase social. Sobre los efectos perversos de la implicación familiar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 395-409.
- Antaki, Charles, Michael Billig y Jonathan Potter. 2003. "El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos". *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. 1(3): 14-35.
- Assusa, Gonzalo. 2018. *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de los jóvenes de clases populares*. Buenos Aires: Noveduc.

- Auerbach, Susan. 2007. "From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working class families of color". *Urban Education*, 42(3): 250-283.
- Baeck, Unn-Doris Karlsen. 2010. "We are the professionals: a study of teachers' views on parental involvement in school". *British Journal of Sociology of Education*, 31(3). 323-335.
- Baker, David P. y David L. Stevenson. 1986. "Mothers' strategies for children school achievement: Managing the transition to high school". *Sociology of Education*, 59(3): 156-166.
- Bakker, Joep y Eddie Denessen. 2007. "The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations". *International Journal about Parents in Education*, 1: 188-199.
- Bakker, Joep, Eddie Denessen y Mariël Brus-Laeven. 2007. "Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement". *Educational Studies*, 33(3): 177-192.
- Ball, Stephen J. 2003. *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*. Londres: Routledge.
- Ball, Stephen J., y Néstor Míguez. 1989. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Baranger, Denis. 2004. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Baraňano, Margarita y Lucila Finkel. 2014. "Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria: cambios y continuidades". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 27(1): 42-60.
- Barg, Katherin. 2013. "The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: reasons and consequences". *European Sociological Review*, 29(3): 565-579.
- Barnard, Wendy Miedel. 2004. "Parental involvement in elementary school and educational attainment". *Children and youth services review*, 26(1): 39-62.

- Bempechat, Janine. 1992. "The role of parent involvement in children's academic achievement". *The school community journal*, 2(2): 31-41.
- Becker, Howard. 2010. *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Bennet, Pamela R., Amy C. Lutz y Lakshmi Jayaram. 2012. "Beyond the Schoolyard: The role of parenting logics, financial resources and social institutions in the social class gap in structured activity participation". *Sociology of Education*, 85(2): 131-157.
- Bernardi, Fabrizio y Héctor Cebolla-Boado. 2014. "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22.
- Bernardi, Fabrizio y Moris Triventi. 2018. "Compensatory advantage in educational transitions: trivial or substantial? A simulated scenario analysis". *Acta Sociologica*, 61(1): 1-22.
- Bernstein, Basil. 1988. *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Blumer, Herbert. 1969. "Social Problems as Collective Behaviour." *Social Problems* 18(3):298-306.
- Bol, Linda y Robert Q. Berry. 2005. "Secondary mathematics teachers' perceptions of the achievement gap". *The High School Journal*, 88(4): 32-45.
- Bolívar, Antonio. 2006. "Familia y escuela. Dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, 339(1): 119-146.
- Boltanski, Luc. 1974. *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- 2003. "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español". *Revista de Educación*, 330: 59-82.

- 2012. "Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making". *Journal of Educational Policy*, 27(3): 401-421.
- Bonell García, Lars. 2016. *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Boonk, Lisa, Hieronymus J.M. Gijsealers, Henk Ritzen y Saskia Brand-Gruwel. 2018. "A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement". *Educational Research Review*, 24: 10-30.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal.
- 1987. "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, 2(5): 11-17.
- 1989. "El espacio social y la génesis de las 'clases'". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 7(3): 27-55.
- 1997. *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- 2000. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- 2012. *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1979. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. 1976. *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bower, Heather y Dana Griffin. 2011. "Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school?" A case study. *Professional School Counseling*, 15(2): 77-87.
- Brantlinger, Ellen. 2003. *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. Londres: Routledge.
- Brantlinger, Ellen y Massoumeh Majd-Jabbari. 1998. "The conflicted pedagogical and curricular perspectives of middle-class mothers". *Journal of Curriculum Studies*, 30(4): 431-460.

- Bronstein, Phyllis, Golda S. Ginsburg y Ingrid S. Herrera. 2005. "Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: a longitudinal study". *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6): 559-575.
- Brooks-Gunn, Jeanne, Lisa J. Berlin, Tama Leventhal y Allison Sidle. 2000. "Depending on the kindness of strangers: Current National Data Initiatives and Developmental Research". *Child Development*, 71(1): 257-268.
- Brown, Philip. 1990. "The Third Wave: Education and the ideology of parentocracy". *British Journal of Sociology of Education*, 11(1): 65-85.
- 2000. "The globalisation of positional competition?" *Sociology*, 34(4): 633-653.
- Cabrera, Blas, Leopoldo Cabrera, Carmen N. Pérez y Begoña Zamora. 2011. "La desigualdad legítima de la escuela justa". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1): 307-335.
- Cabrera, Leopoldo, Moisés Betancort y Carmen N. Pérez Sánchez. 2016. "Social class, family, gender and educational performance". *Journal of Education Research*, 10(1): 51-89.
- Calero, Jorge y Xavier Bonal. 1999. *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Calero, Jorge, Álvaro Choi y Sebastián Waisgrais. 2010. "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006". *Revista de Educación*, número extraordinario: 225-256.
- Callejo, Manuel Javier. 2004. "La práctica del consumo en Bourdieu: contra el formalismo y el populismo". En Luis Enrique Alonso, Enrique Martín Criado y José Luis Moreno Pestaña (eds.) *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*: 185-214. Madrid: Fundamentos.
- Carrasco, Silvia, Jordi Pàmies y Marta Bertrán. 2009. "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social". *Revista Complutense de Educación*, 20(1): 55-78.
- Carbonell, Jaume y Antoni Tort. 2006. *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.

- Carvalho, Maria Eulina. 2001. *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Londres: Routledge
- 2004. "Escola como extensao da família ou família como extensao da escola? O dever de casa e as relações família-escola". *Revista Brasileira de Educação*, 24:94-104.
- Casanova, Ursula. 1996. "Parent involvement: A call for prudence". *Educational Researcher*, 35(8): 30-32.
- Castejón, Alba. 2017. *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar: una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castro, María, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro. 2014. "Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica". En Consejo Escolar del Estado (ed.) *La participación de las familias en la educación escolar*: 83-105. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Catsambis, Sophia . 1998. "Expanding knowledge of parental involvement in secondary education – effects on high school academic success (CRESPAR Report 27)". En línea: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/Reports/report27entire.htm>
- Cebolla-Boado, Hector. 2019. "Desigualdad educativa: pobres resignados y ricos confiados". En línea: https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/Desigualdad-educativa-pobres-resignados-confiados_6_855374468.html
- Cebolla-Boado, Hector, Jonas Radl y Leire Salazar. 2014. *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta* (Colección Estudios Sociales nº 39). Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Ceci, Stephen J. y Paul B. Papierno. 2005. "The rhetoric and reality of gap closing: when the have-nots gain but the haves gain even more". *American Psychologist*, 60(2): 149-160.
- CECS (Centro de Estudios del Cambio Social). 1997. *La educación a debate. Encuesta entre padres y profesores*. Madrid: Fundación Encuentro.

- Cerletti, Laura y Laura Santillán. 2018. "Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil: discusiones histórico-etnográficas". *Cuadernos de Antropología Social*, 47: 87-103.
- Cheadle, Jacob. 2009. "Parent educational investment and children's general knowledge development". *Social Science Research*, 38(2): 477-491.
- Cheadle, Jacob y Paul R. Amato. 2010. "A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about social class, race and parenting". *Journal of Family Issues*, 32(5): 679-706.
- Chen, Wei-Bing y Anne Gregory. 2009. "Parental involvement as a protective factor during the transition of high school". *The Journal of Educational Research*, 103(1): 53-62.
- Chin, Tiffany y Meredith Phillips. 2004. "Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency and the summer activity gap". *Sociology of Education*, 77(3): 185-210.
- Collet-Sabé, Jordi, Xavier Besalú, Jordi Feu, y Antoni Tort. 2014. "Escuelas, familias y resultados académicos. Un modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito escolar de todo el alumnado." *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(2):8-32.
- Collins, Randall. 1989. *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal
- Combs-Ronto, Lindsey A., Sheryl L. Olson, Erika S. Lunkenheimer y Arnold J. Sameroff. 2009. "Interacctions between maternal parenting and children's early disruptive behavior. Bidirectional associations across the transition from preschool to school entry". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8): 1151-1163.
- Comer, James P. y Norris M. Haynes. "Parent Involvement in Schools: an ecological approach". *The Elementary School Journal*, 91(3): 271-277.
- Condor, Susan y Charles Antaki. "Cognición social y discurso" en Teun A. Van Dijk (ed.) *El discurso como estructura y proceso*: 453-489. Barcelona: Gedisa.
- Consejo Escolar del Estado. 2014. *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- 2015. *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cooper, Carey E. y Robert Crosnoe. 2007. "The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children". *Youth & Society*, 38(3): 372-391.
- Cooper, Kerris y Kitty Stewart. 2013. *Does Money Affect Children's Outcomes?: A systematic review*. Joseph Rowntree Foundation.
- Cordero Ferrera, José Manuel, César Manchón López y Rosa Simancas Rodríguez. 2009. "La repetición de curso en España y sus factores condicionantes: Un análisis a partir de PISA 2009". En línea: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:fe1a2181-c5ea-46ac-b9c6-c956881db901/repeticioncursoenespana.pdf>
- Council of Chief State School Officers. 1998. *School success for students at risk*. Orlando: FL.
- Crosnoe, Robert. 2001. "Academic orientation and parental involvement in education during high school". *Sociology of Education*, 74(3): 210-230.
- 2009a. "Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools". *American Sociological Review*, 74(5): 709-730.
- Crouter, Ann C. y Alan Booth. 2003. *Children's influence on family dynamics. The neglected side of family relationships*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Crozier, Gill. 1999. "Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships". *Educational Research*, 41(3): 315-328.
- Crozier, Gill y Jane Davies. 2007. "Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents". *British Educational Research Journal*, 33(3): 295-313.
- Currie, Janet. 2001. "Early childhood education programs". *Journal of Economic Perspectives*, 15(2): 213-238.
- Daniel, Graham R., Cen Wang y Donna Berthelsen. 2016. "Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An australian longitudinal study". *Early Childhood Research Quarterly*, 36: 168-177.

- Davis Kean, Pamela E. 2005. "The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment". *Journal of Family Psychology*, 19(2): 294-304.
- De Civita, Mirella, Linda Pagani, Frank Vitaro y Richard E. Tremblay. 2004. "The role of maternal educational aspirations in mediating the risk of income source on academic failure in children from persistently poor families". *Children and Youth Services Review*, 26(8): 749-769.
- Dearing, Eric, Holly Kreider, Sandra Simpkins y Heather B. Weiss. 2006. "Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families". *Journal of Educational Psychology*, 98(4): 653-664.
- Dehli, Kari. 1996. "Travelling tales: educational reform and parental choice in postmodern times". *Journal of Educational Policy*, 11(1): 75-88.
- Delay, Christophe. 2011. *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Department for Education. 1991. *The Parent's Charter*. Londres: HSMO.
- Department for Education and Employment. 1998. *Excellence in Cities*. Londres: HSMO.
- Dermott, Esther y Marco Pomati. 2016. "'Good parenting practices': how important are poverty, education and time pressure?". *Sociology*, 50(1): 125-142.
- Desforges, Charles y Alberto Abouchar. 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES publications.
- Desimone, Laura. 1999. "Linking parental involvement with student achievement: do race and income matter?". *The Journal of Educational Research*, 93(1): 11-30.
- Deslandes, Rollande y Richard Bertrand. 2005. "Motivation of parent involvement in secondary-level schooling". *The Journal of Educational Research*, 98(3): 164-175.

- Diamond, John y Kimberley Gomez. 2004. "African American parents' educational orientations. The importance of social class and parents' perceptions of schools". *Education and Urban Society*, 36(4): 383-427.
- Diogo, Ana M. 2010a. "Estrategias de familias e escolas. Composição social e efeitos de escola". *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20: 425-442.
- 2010b. "Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências". *Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação*, 1: 71-96.
- Domina, Thurston. 2005. "Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school". *Sociology of Education*, 78(3): 233-249.
- Driessen, Geert, Frederik Smit y Peter Sleegeers. 2005. "Parental involvement and educational achievement". *British Educational Research Journal*, 31(4): 509-532.
- Drumond, Kathryn V. y Deborah Stipek. 2004. "Low-income parents' beliefs about their role in children academic learning". *The Elementary School Journal*, 104(3): 197-213.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Edwards, Anne y Jo Warin. 1999. "Parental involvement in raising the achievement of Primary School pupils: Why bother?". *Oxford Review of Education*, 25(3): 325-341.
- Egido, Inmaculada. 2014. "Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada". En Consejo Escolar del Estado (ed.) *La participación de las familias en la educación escolar*: 35-56. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Englund, Michelle M., Amy E. Luckner, Gloria J. Whaley y Byron Egeland. 2004. "Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance". *Journal of Educational Psychology*, 96(4): 723-730.
- Epstein, Joyce L. 1995. "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share". *The Phi Delta Kappan*, 76(9): 701-712.

- 1996. "Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. En Alan Booth y Judith F. Dunn (eds.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*: 209-246. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, Joyce L. y Lori J. Connors. 1992. "School and family partnerships". En Marvin Alkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*: 1139-1151. Nueva York: Macmillan.
- Epstein, Joyce L. y Susan Dauber. 1991. "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools". *The Elementary School Journal*, 91(3): 289-305.
- Epstein, Joyce L. y Frances L. Van Voorhis. 2001. "More than minutes: Teachers' roles in designing homework". *Educational Psychologist*, 36(3): 181-193.
- Fajardo Bullón, Fernando, María Maestre Campos, Elena Felipe Castaño, Benito León del Barco, María Isabel Polo del Río. 2017. "Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria según las variables familiares". *Educación XXI*, 20(1): 209-232.
- Fan, Xitao. 2001. "Parental involvement and student's academic achievement: A growth modeling analysis". *The Journal of Experimental Education*, 70(1): 27-61.
- Fan, Xitao y Michael Chen. 2001. "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis". *Educational psychology review*, 13(1): 1-22.
- Fantuzzo, John W., Gwendolyn Y. Davis y Marika D. Ginsburg. 1995. "Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement". *Journal of Educational Psychology*, 87(2): 272-281.
- Fernández Enguita, Mariano. 1990. *Juntos, pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- 1993. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- 2007. "Educar es cosa de todos: familia, escuela y comunidad". En Jordi Garreta (ed.) *La relación familia-escuela*: 13-32. Lleida: Universidad de Lleida.

-2008. "El anti-cándido. Todo va mal, pero irá peor: alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado". *Papeles de Economía Española*, 119: 59-68.

-2014. "Con derogar la LOMCE no basta, porque no hay ningún paraíso al que volver". En línea: https://www.eldiario.es/catalunya/educacion/Fernandez-Enguita-derogar-LOMCE-paraiso_0_237976687.html

Fernández Enguita, Mariano, Luis Mena Martínez y Jaime Rivière Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Fernández Mellizo-Soto, María. 2015. "Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas. Evidencia internacional y teorías". *Revista Española de Sociología*, 23: 151-164.

Feito, Rafael. 2006. *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

-2007. "Familias y escuelas. Las razones de un desencuentro". *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 22: 87-107.

Feuerstein, Abe. 2000. "School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools". *The Journal of Educational Research*, 94(1): 29-40.

Fine, Michelle. 1993. "[Ap]parent involvement. Reflections on parents, power and urban public schools". *Teachers College Record*, 94: 682-710.

Forquin, Jean Claude. 1985. "El enfoque sociológico del éxito el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". *Educación y Sociedad*, 3: 198-228.

FUHEM (Fundación Hogar del Empleado). 2007. *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.

Freidus, Alexandra. 2016. "A great school benefit us all': Advantaged parents and the gentrification of an Urban Public School". *Urban Education*, 51(1): 1-28.

Frías de Val, Antonio-Salvador. 2014. "Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico". En Consejo Escolar del Estado (ed.) *La*

participación de las familias en la educación escolar: 57-80. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

García Gracia, Maribel, Rafael Merino, Dani Torrens y Ona Valls. 2016. "Efectos del origen social en el rendimiento de estudiantes de secundaria: explorando algunos factores explicativos". *XII Congreso Español de Sociología*, Federación Española de Sociología, Gijón.

Garreta, Jordi. 2007. "La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?" en Jordi Garreta (ed.) *La relación familia-escuela*: 1-13. Lleida: Universidad de Lleida.

-2010. "La participación de las familias en la escuela". En Rafael Feito (ed.) *Sociología de la Educación Secundaria*: 47-65. Barcelona: Graó.

-2015. "La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1): 71-85.

-2016. "Familias y escuelas". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3): 315-319.

Georgiou, Stelios N. 1997. "Parental involvement: Definitios and outcomes". *Social Psychology of Education*, 1: 189-209.

Gewirtz, Sharon. 2001. "Cloning the Blairs. New Labour's programme for the re-socialization of working class parents". *Journal of Education Policy*, 16(4): 365-378.

Gillies, Val. 2005a. "Raising the 'Meritocracy': parenting and the individualization of social class". *Sociology*, 39(5): 835-853.

-2005b. Meeting parents' needs? Discourses of "support" and "inclusion" in family policy. *Critical Social Policy*, 25(1): 70-90.

-2006. *Marginalised mothers: Exploring working class experiences of parenting*. Londres: Routledge

Giró Miranda, Joaquín y Sergio Andrés Cabello. 2016. "Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en las escuelas". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3): 334-345.

- Goffman, Erving. 1971. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 2006. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goldenberg, Claude, Ronald Gallimore, Leslie Reese y Helen Garnier. 2001. "Cause or Effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance". *American Educational Research Journal*, 38(3): 547-582.
- González-Pienda, Julio Antonio y José Carlos Nuñez. 2005. "La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos". *Revista de psicología y educación*, 1(1): 115-134.
- Gottfried, Adele Eskeles, James S. Fleming y Allen W. Gottfried. 1994. "Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study". *Child Development*, 69(5): 1448-1460.
- Goyette, Kimberly A. 2008. "College for some to college for all: Social background, occupational expectations and educational expectations over time". *Social Science Research*, 37(2): 461-484.
- Graue, M. Elizabeth, Janice Kroeger y Dana Prager. 2001. "A Bakhtinian analysis of particular home-school relations". *American Educational Research Journal*, 38(3): 467-498.
- Green, Christa L., Joan M. Walker, Kathleen V. Hoover-Dempsey y Howard M. Sandler. 2007. "Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement". *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 532-544.
- Greener, Ian. 2002. "Agency, social theory and social policy". *Critical Social Policy*, 22(4): 688-705.
- Griffith, James. 1998. "The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools". *The Elementary School Journal*, 99(1): 53-80.
- Grignon, Claude. 1991. "La escuela y las culturas populares". *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 6: 15-19.

- Grolnick, Wendy y Maria L. Slowiaczek. 1994. "Parents' involvement in children schooling: A multidimensional model". *Child Development*, 65(1): 237-252.
- Hammerley, Martyn y Paul Atkinson. 2001. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hara, Steven R. y Daniel J. Burke. 1998. "Parent involvement: the key to improved student achievement". *School Community Journal*, 8(2): 9-19.
- Hassrick, Elizabeth McGee y Barbara Schneider. 2009. "Parents Surveillance in Schools. A question of social class". *American Journal of Education*, 113: 199-225.
- Hill, Nancy E. y Lorraine C. Taylor. 2004. "Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues". *Current directions in psychological science*, 13(4): 161-164.
- Hill, Nancy E., Domini R. Castellino, Jennifer E. Lansford y Patrick Nowlin. 2004. "Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: demographic variations across adolescence". *Child Development*, 75(5): 1491-1509.
- Hill, Nancy E. y Diana F. Tyson. 2009. "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement". *Developmental Psychology*, 45(3): 740-763.
- Hill, Nancy E. y Kathryn Torres. 2010. "Negotiating the American Dream: The paradox of aspirations and achievement among latino students and engagement between their families and schools". *Journal of Social Issues*, 66(1): 95-112.
- Ho-Sui Chu, Esther y J. Douglas Willms. 1996. "Effects of parental involvement on eighth-grade achievement". *Sociology of Education*, 69(2): 126-144.
- Holloway, Susan D. y Sira Park. 2014. "Broken Compass or Broken System? Questioning the role of parent involvement in promoting student achievement. *Human Development*, 57(6): 360-363.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Otto C. Bassler y Jane S. Brissie. 1987. "Parent involvement: Contribution of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristics". *American Educational Research Journal*, 24(3): 417-435.

- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Angela C. Battiato, Joan M. Walker, Richard P. Reed, Jennifer M. DeJong y Kathleen P. Jones. 2001. "Parental involvement in homework". *Educational Psychologist*, 36(3): 195-209.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. y Howard M. Sandler. 1997. "Why do parents become involved in their children's education?" *Review of Educational Research*, 67(1): 3-42.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Joan M. Walker, Howard M. Sandler, Darlene Whetsel, Christa L. Green, Andrew S. Wilkins, Kristen Closson. 2005. "Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2): 105-130.
- Hornby, Garry y Rayleen Lafaele. 2011. "Barriers to parental involvement in education: an explanatory model". *Educational Review*, 63(1): 37-52.
- Horvat, Erin M., Elliot B. Weininger y Annette Lareau. 2003. "From social ties to social capital. Class differences in relationships between schools and parents networks". *American Educational Research Journal*, 40(2): 319-351.
- Hughes, Jan N., Oi-Man Kwok y Myung Hee. 2013. "Effect of retention in first grade on parents' educational expectations and children's academic outcomes". *American Educational Research Journal*, 50(6): 1336-1359.
- Instituto Nacional de Estadística. 2012. "Hogares y servicio doméstico". *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*.
- Issó García, David. 2012. *La participación de las familias en la educación pública* (tesis doctoral). Granada. Universidad de Granada.
- Izzo, Charles V., Roger P. Weissberg, Wesley J. Kasprow y Michael Fendrich. 1999. "A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance". *American Journal of Community Psychology*, 27(6): 817-839.
- Jeynes, William H. 2003. "A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement". *Education and Urban Society*, 35(2): 202-218.
- 2005. "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement". *Urban Education*, 40(3): 237-269.

- 2007. "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis". *Urban Education*, 42(1): 82-110.
- Jones, Janine M. 2012. "Family, school and community partnerships". En David Shriberg (ed.) *School psychology and social justice: Conceptual foundations and tools for practice*: 270-293. Nueva York: Routledge.
- Jung, Eunjoo y Yue Zhang. 2016. "Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families". *The Journal of Education Research*,
- Keith, Timothy Z., Patricia B. Keith, Kimberly J. Quirk, Jodi Sperduto, Stephanie Santillo y Stacy Killings. 1998. "Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences across Gender and Ethnic groups". *Journal of School Psychology*, 36(3): 335-363.
- Kelly, Sean. 2004. "Do increased levels of parental involvement account for social class differences in track placement?". *Social Science Research*, 33: 629-659.
- Kerr, Margaret y Stattin, Hakan. 2003. "Parenting of adolescents: action or reaction?". En Ann C. Crouter y Alan Booth (eds.) *Children's influence on family dynamics. The neglected side of family relationships*: 121-151. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kim, Yanghee. 2009. "Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents". *Educational Research Review*, 4(2): 80-102.
- Kohn, Alfie. 1998. "Only for my kid: how privileged parents undermine educational reform". *Phi Delta Kappan*, 79(8): 568-577.
- Kohn, Melvin Lester. 1999. "Relaciones paterno-filiales y clase social". En Mariano Fernández Enguita (ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*: 671-682. Barcelona: Ariel.
- Lahire, Bernard. 2006. "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología Social*, 16: 21-38.
- 2008. "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social" en Emilio Tenti (ed.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*: 33-52. Buenos Aires: Siglo XXI.

- 2012. "De la teoría del habitus a una sociología psicológica". *CPU-e, Revista de Investigación educativa*, 14: 75-105.
- Lareau, Annette. 1987. "Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital". *Sociology of education*, 60(2): 73-85.
- 2000. *Home Advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- 2002. "Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families". *American sociological review*, 67(5): 747-776.
- 2003. *Unequal Childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- 2015. "Cultural Knowledge and Social Inequality". *American Sociological Review*, 80(1): 1-27.
- Lareau, Annette y Charles Benson. 1984. "The economics of home/school relationships: A cautionary note". *Phi Delta Kappan*, 45: 401-404.
- Lareau, Annette y Wesley Shumar. 1996. "The problem of individualism in family-school policies". *Sociology of Education*, 69 (extra issue): 24-39.
- Lareau, Annette y Elliot B. Weininger. 2003. "Cultural capital in educational research: A critical assessment". *Theory and Society*, 32(5-6): 567-606.
- Lareau, Annette y Vanesa Lopes Muñoz. 2012. "You're not going to call the shots: the structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public school". *Sociology of Education*, 85(3): 201-218.
- Lareau, Annette, y Jessica M. Calarco. 2012. "Class, cultural capital and institutions: The case of families and schools". En Susan T. Fiske y Hazel R. Markus (eds.) *Facing Social Class: How societal rank influences interaction*: 61-86. New York: Russell Sage Foundation.
- Lareau, Annette, Shani Adia-Evans y April Yee. 2016. "The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten". *Sociology of Education*, 89(4): 279-299.

- Lee, Jung-Sook y Natasha K. Bowen. 2006. "Parental involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children". *American Educational Research Journal*, 43(2): 193-218.
- Lee, Seh-Ahn. "Family structure effects on student outcomes". En Barbara Schneider y James S. Coleman (eds.) *Parents, their children and schools*: 43-76. Boulder: Westview Press.
- Lerena, Carlos. 1976. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Leuven, Edwin, Mikael Lindahl, Hessel Oosterbeek y Dinand Webbink. 2006. "Expanding schooling opportunities for 4-year-olds". IZA Discussion Papers, Nº 2434, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Levitas, Ruth. 2005. *The inclusive society? Social exclusion and New Labour*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Lewis, Amanda y Tyrione Forman. 2002. "Contestation or Collaboration? A comparative analysis of home-school relations". *Anthropology and Education Quarterly*, 33(1): 60-89.
- Lightfoot, Dory. 2004. "'Some parents just don't care'. Decoding the meanings of parental involvement in Urban Schools". *Urban Education*, 39(1): 91-107.
- Llin Vañó, Enric, Clara Renau, Sara Rosello, Ghislaine Marande y Francisco J. García. 2017. "La implicación parental según los estilos educativos y el género de los padres". *Agora de Salut*, 4: 197-206.
- Lopez, Gerardo. 2001. "The value of hard work: Lessons on parent involvement from an immigrant household". *Harvard Educational Review*, 71(3): 416-438.
- Lott, Berenice. 2001. "Low-income parents and the public schools". *Journal of Social Issues*, 57(2): 247-259.
- Luet, Kathryn McGinn. 2017. "Disengaging parents in urban schooling". *Educational Policy*, 31(5): 674-702.
- Marchesi, Álvaro y Tamara Díaz Fouz. 2008. *Las emociones y valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santana.

Martín Bris, Mario y Joaquín Gairín Sallán. 2007. "La participación de las familias en la educación: un tema por resolver". *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(1): 113-152.

Martín Criado, Enrique. 1998a. "Los decires y los haceres". *Papers*, 56: 57-71.

-1998b. *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Itsmo.

-1999. "El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución". En Lorenzo Cachón Rodríguez (ed.) *Juventudes, mercado de trabajo y políticas de empleo*: 15-47. Valencia: Benicull de Xúquer.

-2004. "El idealismo como programa y como método de las reformas escolares". *El nudo en la red*, 4: 8-32.

-2008. "El concepto de campo como herramienta metodológica". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 123(1): 11-33.

-2010. *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.

- 2012. "El fraude del Capital Social. Consideraciones críticas en torno a 'E Pluribus Unum'". *Revista Española de Sociología*. 17: 109-117.

-2014a. "Describir, explicar, participar en el debate público: la necesidad de la investigación cualitativa". *Arxius*, 31: 85-96.

-2014b. "La clase obrera cambia, sus estigmas persisten". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 367-372.

-2014c. "Mentiras, inconsistencias, ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso". *Revista Internacional de Sociología*, 72(1): 115-138.

- 2017. "Esperando al pacto por la educación". *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 35(2): 249-264.

Martín Criado, Enrique y Carmuca Gómez Bueno. 2017a. "Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar". *Revista Española de Sociología*, 26(1): 1-21.

- 2017b. "El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar". *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 305-325.

- Martín Criado, Enrique, Carmuca Gómez Bueno, Francisco Fernández Palomares y Ángel Rodríguez Monge. 2000. *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- Martín Criado, Enrique, Manuel Ángel Río Ruiz y Pilar Carvajal Soria. 2014. "Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 429-448.
- Martín Gimeno, Rubén y Carlos Bruquetas Callejo. 2014. "La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 373-394.
- Martínez Cerón, Ginés. 2005. "Sombras y luces de la relación familia y escuela". En Juan M. Escudero Muñoz (ed.) *Sistema educativo y democracia: Alternativas para un sistema escolar democrático*: 99-150. Madrid: Octaedro.
- Martínez Cossío, María. 2010. "Parents' Roles in mediating and buffering the implementation of an Urban School Reform". *Education and Urban Society*, 42(3): 283-306.
- Martínez González, Raquel-Amaya. 1998. "La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales". *Revista Complutense de Educación*, 5(1): 233-248.
- Martínez González, Raquel-Amaya y Lucía Álvarez Blanco. 2005. "Fracaso escolar y abandono temprano en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares". *Aula abierta*, 95: 127-146.
- Martínez García, José S. 2007. "Fracaso escolar, clase social y política educativa". *El Viejo Topo*, 238: 44-49.
- 2009. "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1): 56-85.
- 2011. "Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3): 270-282.

- Mattingly, Doreen J., Radmila Prislin, Thomas L. McKenzie, James L. Rodríguez y Brenda Kayzar. 2002. "Evaluating Evaluations: The case of parent involvement programs". *Review of Educational Research*, 72(4): 549-576.
- McGrath, Daniel J. y Peter J. Kuriloff. 1999. "'They're going to tear the doors off this place'. Upper-middle class parent involvement and the educational opportunities of other people's children". *Educational Policy*, 13(5): 603-629.
- McNeal, Ralph B. 1999. "Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out". *Social Forces*, 78(1): 117-144.
- 2001. "Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status". *The Journal of Socio-Economics*, 30(2): 171-179.
- Meil, Gerardo. 2006. *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Melhuish, Edward, Louise Quinn, Kathy Sylva, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford y Brenda Taggart. 2004. *The effective provision of pre-school education*. Londres: The Institute of Education.
- Merchán, Francisco Javier. 2005. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merton, Robert King. 1980. *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Morel, Stanislas. 2015. "La medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3): 321-334.
- Moreno Castillo, Ricardo. 2006. *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Lector Universal.
- Moreno Pestaña, José Luis. 2005. "La sociología de la filosofía de Pierre Bourdieu y del Centre de Sociologie Européenne". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112(1): 13-42.
- Moroni, Sandra, Hanna Dummont, Ulrich Trautwein, Alois Niggli y Franz Baeriswyl. 2015. "The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement:

- the example of parental help with homework". *The Journal of Educational Research*, 108(5): 417-431.
- Muller, Chandra. 1998. "Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement". *Sociology of Education*, 71(4): 336-356.
- Muller, Chandra y David Kerbow. 1993. "Parent involvement in the home, school and community". En Barbara Schneider y James S. Coleman (eds.) *Parents, their children and schools*: 13-42. Boulder: Westview Press.
- Murray, Kantahyanee W., Nadine Finigan-Carr, Vanya Jones, Nikeea Copeland-Linder, Denise L. Haynie y Tine L. Cheng. 2014. "Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students". *SAGE Open*, 4(4): 1-12.
- Nakagawa, Kathryn. 2000. "Unthreading the ties that bind: questioning the discourse of parent involvement". *Educational Policy*, 14(4): 443-472.
- National Commission on Education. 1996. *Success Against the Odds*. Londres: Routledge.
- National Educational Goals Panel. 1994. *National Educational Goals Report: Building a Nation of Learners*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Naváridas, Fermín y Esther Raya. 2012. "Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa". *Revista Española de Educación Comparada*, 20(2): 249-274.
- Nechyba, Thomas, Patrick J. McEwan y Diana Older-Aguilar. 1999. *The impact of family and community resources on student outcomes: An assesment of the international literature with implications for New Zealand*. Wellington: Ministry of Education.
- Ng, Florrie Fey-Yin, Gwen A. Kenney-Benson y Eva M. Pomerantz. 2004. "Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support". *Child Development*, 75(3): 764-780.
- Oakes, Jeannie, y Martin Lipton. 1992. "Detracking schools. Early lessons from the field". *Phi Delta Kappan*, 73(6): 448-454.

OCDE. 2005. *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. En línea: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34668095.pdf>

-2014. "Does homeworks perpetuate inequity in education?". *PISA in Focus*, 12:1-4

Okpala, Comfort, Amon Okpala y Frederick E. Smith. 2001. "Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes and student achievement". *The Journal of Educational Research*. 95(2): 110-115.

Olmedo Reinoso, Antonio. 2007. *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la Incidencia Social en un Mercado Educativo Local* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

-2008. "De la participación democrática a la elección de centro: las bases del cuasimercado en la legislación educativa española". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(21): 1-32.

Olmedo Reinoso, Antonio y Eduardo Santacruz Grau. 2011. "'Sacando lo mejor de cada niño': la participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2): 251-270.

Orellana, Victor y Cristián Bellei. 2017. "La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura". *Revista Brasileira de Educação*, 23: 1-18.

Ortega Ruiz, Pedro, Ramón Mínguez Vallejos y María A. Hernández Prados. 2009. "Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España". *Revista Española de Pedagogía*, 243: 231-253.

Paniagua, Alejandro. 2013. "Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas". *Revista Complutense de Educación*, 24(1): 69-89.

Park, Hyunjoon, Soo-yoong Byum y Kyung-keun Kim. 2011. "Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea. Focusing on private tutoring". *Sociology of Education*, 84(1): 3-22.

- Parra Martínez, Joaquín, M^a Paz García Sanz, M^a Ángeles Gomariz Vicente y M^a Ángeles Hernández Prados. 2014. "Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos". En Consejo Escolar del Estado (ed.) *La participación de las familias en la educación escolar*: 127-148. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Perrenoud, Philippe. 1987. "Le 'Go-Between': Entre la Famille et l'École, l'Enfant Messenger et Message". En Cléopâtre Montandon y Philippe Perrenoud (eds.) *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*: 49-87. Berna: Peter Lang.
- Pérez Carreón, Gustavo, Corey Drake y Angela Calabrese Barton. 2005. "The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences". *American Educational Research Journal*, 42(3): 465-498.
- Pérez Díaz, Victor, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer. 2001. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez Díaz, Victor, Juan Carlos Rodríguez y Juan Jesús Fernández. 2009. "Educación y familia". *Papeles de Economía Española*, 119: 36-58.
- Pérez Sánchez, Carmen Nieves. 2000. "La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente". *Revista Iberoamericana de Educación*, 23: 189-214.
- Pérez Sánchez, Carmen Nieves y María del Mar Noda Rodríguez. 2012. "La familia en el punto de mira del profesorado". Paper presentado en la XVI Conferencia de Sociología de la Educación (Oviedo).
- Pérez Sánchez, Carmen Nieves, Moisés Betancort Montesinos y Leopoldo Cabrera Rodríguez. 2013. "Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias". *Revista Internacional de Sociología*, 71(1): 169-187.
- 2014. "Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2): 410-428.
- Pomerantz, Eva M., Elizabeth A. Moorman y Scott D. Litwack. 2007. "The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better". *Review of Educational Research*, 77(3): 373-410.

- Posey, Linn. 2012. "Middle and Upper-Middle class parent action for urban public schools: Promise or paradox?". *Teachers College Record*, 114(1): 1-43.
- Poullaouec, Tristan. 2010. *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. París: La Dispute.
- Prins, Esther y Blaire W. Toso. 2008. "Defining and measuring parenting for educational success: a critical analysis of the Parent Education Profile". *American Educational Research Journal*, 45(3): 555-596.
- Quadlin, Natasha Yurk. 2015. "When children affect parents: children's academic performance and parental investment". *Social Science Research*, 52: 671-685.
- Reay, Diane. 1998. *Class work: Mothers' involvement in their children primary schooling*. Londres: Taylor & Francis
- 2001. "Finding or losing yourself? Working-class relationships to education". *Journal of Education Policy*, 16(4): 333-346.
- 2005. "Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling". *The Sociological Review*, 53(2s): 104-115.
- Reay, Diane y Stephen Ball. 1998. "Making their minds up: family dynamics of school choice". *British Educational Research Journal*, 24(4): 431-448.
- Reparaz, Charo y Concepción Naval. 2015. "Bases conceptuales de la participación de las familias". En Consejo Escolar del Estado (ed.) *La participación de las familias en la educación escolar*: 21-34. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reynolds, Arthur J. 1992. "Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement". *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3): 441-462.
- Río Ruiz, Manuel Ángel. 2010. "No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar". *Revista Española de Sociología*, 14: 85-105.
- Río Ruiz, Manuel Ángel y Rubén Martín Gimeno. 2017. "Desigualdades educativas en Andalucía". En *Informe del Observatorio de Desigualdad de Andalucía*: 133-160.

- Rist, Ray C. 1999. "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado". En Mariano Fernández Enguita (ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*: 615-627. Barcelona: Ariel.
- Robinson, Keith y Angel L. Harris. 2013. "Racial and social class differences in how parents respond to inadequate achievement. Consequences for children's future achievement". *Social Science Quarterly*, 94(5): 1346-1371.
- 2014a. *The Broken Compass. Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge: The Harvard University Press.
- 2014b. "Parental Involvement is overrated". En línea: <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2014/04/12/parental-involvement-is-overrated/>
- Rogero García, 2016. "Tu hijo va mal en el colegio y la culpa es tuya". En línea: <http://agendapublica.elperiodico.com/tu-hijo-va-mal-en-el-colegio-y-la-culpa-es-tuya/>
- Romera, Juan José. 2010. *Retrato canalla del malestar docente*. Granada: Toro mítico.
- Rønning, Marte. 2011. "Who benefits from homework assignments?". *Economics of Education Review*, 30(1): 55-64.
- Rosenthal, Robert y Leonore F. Jacobson. 1974. "Pígmalión en la clase". En Alain Gras (ed.) *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*: 212-220. Madrid: Narcea.
- Rousseau, Jean Jacques. 2000 [1762]. *Emilio o De la educación*. Extraído de: <http://www.educ.ar>.
- Rujas, Javier. 2015. *Sociología del "fracaso escolar" en España. Génesis y construcción de un problema social* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- 2016. "Como juzga la escuela a las familias". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3): 385-396.
- 2017. "Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO". *Cuaderno de relaciones laborales*, 35(2): 327-345.

- Ruiz de Miguel, Covadonga. 2001. "Factores familiares asociados al bajo rendimiento". *Revista Complutense de Educación*, 12(1): 81-113.
- Sá, Virgínio. 2004. *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sacker, Amanda, Ingrid Schoon y Mel Bartley. 2002. "Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms". *Social Science and Medicine*. 55(5): 863-880.
- Sacristán, J. Gimeno. 1992. "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", En VV.AA. (ed.) *La gestión pedagógica de la escuela*: 64-100. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Sánchez-Morales, Fulgencio. 1991. "Los Consejos de Protección Escolar En Murcia Durante La II República." *Anales de Pedagogía*, 9: 261-86.
- Santillán, Laura. 2016. "Las ideas sobre el *buen comienzo* y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10. En línea: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose006>.
- Santillán, Laura y Laura Cerletti. 2011. "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología de la Educación". *Boletín de Antropología y Educación*, 2: 7-16.
- Santos Guerra, Miguel A. 1999. *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona: Algibe.
- Sarramona, Jaume. 2004. "Participación de los padres y calidad de la educación". *Estudios sobre educación*, 6(1): 27-38.
- Sarramona, Jaume y Enric Roca. 2007. "La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa". *Participación Educativa. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4: 25-33. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Seginer, Rachel. 1983. "Parents' educational expectations and children's academic achievements: a literature review". *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1): 1-23.

- 2006. "Parents' educational involvement. A developmental ecological perspective". *Parenting: Science and Practice*, 6: 1-48.
- Serpell, Robert. 1997. "Literacy connections between school and home: How should we evaluate them?". *Journal of Literacy Research*, 29(4): 587-616.
- Sheldon, Steven B. 2002. "Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement". *The Elementary School Journal*, 102(4): 301-316.
- Shumow, Lee. 2014. "Is the Compass Broken or did the navigators err?". *School Community Journal*, 24(1): 9-16.
- Sieber, R. Timothy. 1982. "The politics of middle-class success in a inner-city public school". *Boston University Journal of Education*, 30(1): 30-47.
- Silva, Pedro. 2001. *Escola-família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- 2003. "Escolas, famílias e desigualdades sociais" En Ana Matías Diogo y Fernando Diogo (eds.) *Desigualdades no sistema educativo. Percursos, Transições e Contextos*: 71-87. Lisboa: Mundos Sociais.
- 2014. "Escolas, meios populares e mediação sociocultural". En Marcelo Baumann Burgos (ed.) *A escola e o mundo do aluno. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*: 403-449. Río de Janeiro: Garamond.
- Simon, Beth S. 2004. "High school outreach and family involvement". *Social Psychology of Education*, 7: 185-209.
- Singh, Kusum, Patricia G. Bickley, Paul Trivette y Timothy Z. Keith. 1995. "The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data". *School Psychology Review*, 24(2): 299-317.
- Small, Mario Luis. 2009. "'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research". *Ethnography*, 10(1): 5-38.
- Smith, Jane G. 2006. "Parental involvement in education among low-income families: A case study". *School Community Journal*, 16(1): 43-56.

- Smrekar, Claire y Lora Cohen-Vogel. 2001. "The voices of parents: rethinking the intersection of family and school". *Peabody Journal of Education*, 76(2): 75-100.
- Stifter, Cynthia A. 2003. "Child effects on the family: an example of the extreme case and a question of methodology". En Ann C. Crouter y Alan Booth (eds.) *Children's influence on family dynamics. The neglected side of family relationships*: 79-100. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Suárez, Natalia, Elián Tuero-Herrer, Ana Bernardo, Estrella Fernández, Rebeca Cerezo, Julio González-Pienda, Pedro Rosario y José Carlos Núñez. 2015. "El fracaso escolar en la educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar". *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24: 49-64.
- Symeou, Loizos. 2007. "Cultural capital and family involvement in children education: tales from two primary schools in Cyprus". *British Journal of Sociology of Education*, 28(4): 473-487.
- Tan, Cheng Yong. 2017. "Do parental attitudes toward and expectations for their children's education and future jobs matter for their children's school achievement?". *British Educational Research Journal*, 43(6): 1111-1130.
- Tapia, Javier. 2002. "Reexamining anthropology and education: Bringing economics back to culture". *Urban Education* 37(3): 365-383.
- Tarabini, Aina. 2015. "La meritocracia en la mente del profesorado. Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3): 349-360.
- Tarabini, Aina y Marta Curran. 2015. "El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes". *Revista de Investigación de Educación*, 13(1): 7-26.
- Tedesco, Juan Carlos. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

- Theodorou, Eleni. 2007. "Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement". *International Journal about Parents in Education*, 1: 90-96.
- Thin, Daniel. 2006. "Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras". *Revista Brasileira de Educação*, 11(32): 211-225.
- Trusty, Jerry. 2000. "High educational expectations and low achievement: Stability of educational goals across adolescence". *The Journal of Educational Research*, 93(6): 356-365.
- UNESCO. 2012. *Interacción escuela-familia. Insumos para las prácticas escolares*. Brasília: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. 2007. *Las escuelas y las familias por la educación. Guía de Orientación para el trabajo en talleres*. Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- U.S. Department of Education. 1986. *What works: Research about teaching and learning*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Useem, Elizabeth L. 1991. "Student selection into course sequences in mathematics: The impact of parental involvement and school policies". *Journal of Research on Adolescence*, 1(3): 231-250.
- Valiente, Oscar. 2008. "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña". *Profesorado. Revista de formación y curriculum del profesorado*, 12(2) (en prensa).
- Van Zanten. 2007. "Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia". *Revista de Antropología Social*, 16:245-278.
- Varela, Julia. 1990. "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa". *Revista de Educación*, 292: 219-236.
- Vigo Arrazola, Begoña, Belén Dieste García y Carmen Julve Moreno. 2017. "Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3): 320-333.

- Vincent, Carol. 2001. "Social class and parental agency". *Journal of Education Policy*, 16(4): 347-364.
- Vincent, Carol y Jane Martin. 2000. "School-based parents' groups – a politics of voice and representation?". *Journal of Education Policy*, 15(5): 459-480.
- 2002. "Class, Culture and Agency. Researching parental voice". *Discourse*, 23(1): 109-118.
- Vincent, Carol y Claire Maxwell. 2016. "Parenting priorities and pressures: furthering understanding of 'concerted cultivation'". *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2): 269-281.
- Vincent, Carol y Sally Tomlinson. 1997. "Home-school relationships: the swarming of disciplinary mechanisms?". *British Educational Research Journal*, 23(3): 361-377.
- Viñao Frago, Antonio. 2016. "La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más?". *Historia y Memoria de la Educación*, 3: 137-170.
- Warren, Mark R., Soo Hong, Carolyn L. Rubin y Phitsamay S. Uy. 2009. "Beyond the Bake Sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools". *Teachers College Record*, 111(9): 2209-2254.
- Weininger, Elliot B y Anette Lareau. 2003. "Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations". *Poetics*, 31(5-6): 375-402.
- Wells, Amy Stuart e Irene Serna. "The Politics of Culture. Understanding local political resistance in racially mixed schools". *Harvard Educational Review*, 66(1): 93-119.
- White, Karl R., Matthew J. Taylor y Vanessa D. Moss. 1992. "Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?". *Review of Educational Research*, 62(1): 91-125.
- Williams, Bridget, Joel Williams y Anna Ullman. 2002. *Parental involvement in education*. (Research Report RR332). Londres: Department for Education and Skills.

Zellman, Gail y Jill M. Waterman. 1997. "Understanding the impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes". *The Journal of Educational Research*, 91(6): 370-380.

INTRODUCTION AND CONCLUSIONS (ENGLISH)

INTRODUCTION

When one begins to write an academic text in social sciences, mentions to the novelty of the question are usual. A good way to start discussing is to point out the emergence of a unexplored social phenomenon, which requires the attention of the academic community. It is difficult to write an introduction of this type concerning the present statement. In a broad sense, the issue of *families and schools* is as old as public education itself. The intersection between both worlds has been a locus of reflexion for more than a century. Theoretical, empirical or policy-reform approaches to the subject are practically immeasurable.

Families have always been present in the discourse of the school and its experts, although interpreting different or even opposite roles. In the initial stages of the formal schooling system, they were portrayed as enemies. Families were perceived as a pernicious influence for children that must be fought off. After some time, families began to be mentioned as background or element which explains the achievement differences between students. In more recent years, the idea that families are an indispensable part of school socialization has crystallized (Jones, 2012). This perspective has penetrated the political agenda and the ideas of school professionals and families. The labels of 'parental support', 'inversion', 'collaboration' or 'involvement' already form part of the common discourses about the school system. Without certain family intervention, schools could not guarantee the academic progress of students. The popularity of these ideas has frequently caused the family practices to be seen as the problem: school would fail because of a lack of parental involvement.

The object of study of this doctoral thesis is the behaviours and perceptions of families concerning their children schooling. This thesis attempts to explore what the parents understand by *involvement* and what concrete strategies they use. We study why involvement is practiced and conceptualised differently by families of diverse characteristics. We analyse the way in which this practices and conceptions change over time as well as the mechanism that explains said transformations. We centre our analyses on a concrete period of the children school progress: the transition to secondary education. This change of stage comes with important alterations in the school trajectories of many students and introduces new determinants in family-school relationships. During this period complaints by experts and teachers concerning "low parental involvement" increases. Also, academic failure is attributed to parental behaviour to a greater degree. In these circumstances, it becomes particularly interesting to see how the parents experience this new situation and how it affects their relationship with their child's schooling.

Our approach mainly integrates two theoretical and methodological perspectives. On one hand, we take classical findings of the sociology of education concerning the unequal relationships that different social classes maintain with school culture. We take the concept of cultural capital as a central element to explain why the relationship with schooling varies between families of different social status. We believe these differences include diverse perspectives and representations about the family-school relationships that cannot be reduced to simple *degrees* or *intensities* of collaboration. Therefore, qualitative research techniques were used to carry out this doctoral thesis.

On the other hand, we take the idea that family-school relationships (and within-family relationships) are interdependence relationships. Different agents –parents, children and teachers- intervene in the phenomenon of parental involvement and their strategies modify one another. These interactions produce regularities, but to understand them we require a chronologically ordered reconstruction of previous interactions. This thesis adopts an explicitly procedural approach, observing how involvement evolves through time, while the web of relationships between participating actors changes. Therefore, a longitudinal design was used for this doctoral thesis.

The objective of this thesis is not to discuss the convenience or adequacy of parental involvement, though at times we will be obligated to comment on it. Our interest lies in how this involvement is carried out. We want to research the phenomenon of *involvement* in its quotidian form, beyond expert theorizations. We want to see how the category is appropriated, confronted or negotiated in different types of families.

As far as the rhetoric of family-school collaboration has entered in the educational discourses, the supposed 'low collaboration' of many families is viewed as a social problem. Many approaches to the topic base themselves on this scheme, so they try to find out why some families are not involved or why they are involved in an inadequate manner. Somewhat explicitly, these investigations try to establish a norm and judge family behaviours by their proximity to said norm. The present thesis openly avoids this perspective. We are going to situate the different forms of family-school relationships in its context and try to understand those bonds from the in-use-logic of their protagonists. This thesis, therefore, does not attempt to establish what the *optimal* forms of collaborations between school and families are.

The results of this thesis show that family-school links are mediated by parental class position and by the actions of the children. Parental resources allow certain intervention tactics in filial school life. The strategies of the children, which are highly dependent on their academic achievement, have a huge capacity to incentive or block parental behaviours. Interrelations between both elements shape the dynamics of parental involvement. Those dynamics tend to self-reproduce and impose themselves over parental preferences while modifying them at the same time.

CONCLUSIONS

Families have been part of the educational discourse since the early stages of the educational system. One of the main objectives of mass schooling was to build a counterpoint to family-based socialization, which was understood to be pernicious by schools. In the 20th century, 'home environment' becomes a centre of attention for educational sciences. Since then, there have been many attempts to find in said environment the roots of the successes and failures of students. There have been many explanations: educational styles, expectations and ambitions, the value given to schooling, different linguistic codes, role divisions, disciplinary models, material and social advantages or disadvantages, differential distance to school culture, etc. Families are central in any approximation to or explanation of student school experiences, both in common sense and academic discourse. In order to understand student school trajectories it would be necessary to also understand parental attitudes and practices.

A more modern conception includes 'parental involvement' in this general model. This idea has been adopted by institutions, teachers, experts and an increasing number of social strata. This is a new concept but also retains many of the old suppositions about the role of families in the school context. Even with the difficulties of its definition and operationalization, the concept has quickly extended in the research world as well outside it. Its emergence and crystallization in the public debate has situated it in an ambiguous position: phenomenon or object of study for academics, problem or potential solution for policy-makers. Parental involvement is, at the same time, an explanation and a responsibility, a normative and an analytic argument, a scientific and a moral category. In this circumstance a sociological approximation to the issue takes one through troubled waters. It is easy to end up understanding the object with the approaches of agents external to the sociological field. Those agents define and use the object practically rather than scientifically (Assusa, 2018).

The notion of parental involvement has extended beyond academic context and has reached the population it studies and refers to. Between parents, parental involvement is understood –with tensions– as a model of legitimacy and respectability inside the family. This modifies their child-rearing practices and intensifies certain behaviours related to the schooling of their children (although the true efficacy of a symbolic construct is always linked to broader social changes). Paradoxically, as family-school bonds become stronger, they are perceived weaker by experts and schools. It seems the bar for parental involvement gets raised the closer parents get to it, like in an infinite race. With the identification of the 'problem' come the culprits. For some, it is families and for others it is the school system. Families are accused of indolence, lack of will and of being unable to adapt to the new model. Schools are blamed for excluding and isolating families, causing them to drift away.

This thesis has taken a different route. We have attempted to untie 'involvement' from its moral baggage by approaching the phenomenon through the eyes of the subjects, paying

attention to how they conceive and carry out their relationship with the school system. Confronted with a legitimizing view which bases itself on academic definitions and how far reality deviates from them, we researched the social and practical definitions of the phenomenon. In this way, we have kept a reflexive distance from official definitions of the issue. This distance is necessary to understand the role of 'involvement' in the daily practices of families, how the category is appropriated and its difficult insertion in family relations. This process entails constant reconstructions, contradictions and modulations of the contents and *demands* of involvement, which is played out in a symbolic plane – where it can only be captured in depth by qualitative techniques-. This type of analysis implies an epistemological split from institutional preconceptions, but also from many expert preconceptions that populate the literature. In this sense, we have avoided falling into the trap of traditional teleological approaches, interested in 'parental involvement' so far as in contributes to *correct* schooling. This approach is frequently the prelude to the stigmatization of those who are uninvolved (Or those who are involved ineffectively and therefore incorrectly).

This thesis also avoided to speak about “families” in homogeneous terms. The construction of an object of study always includes the delimitation of borders. On one hand, outward: the elements which do or do not belong to a research context must be selected. On the other hand, inward: divisive categories are established –of subjects, of objects, of situations- upon which the phenomenon is understood and interpreted (Martín Criado, 1999). In the field of 'parental involvement' the main boundaries have been established between families and schools, between parents and faculty. With this, the vast differences within families have been forgotten or past to a secondary plane¹²⁰. Families are not a compact group; there are huge differences between them. They differ in the resources they have access to; they must manage different school trajectories and child behaviours; they have different affinities to school culture, etc. These characteristics generate a concrete 'universe of possibilities' in their relationships with schooling, producing different practices and conceptions around involvement. Said differences are structural: they develop gradually until they produce regularities that surpass individual preferences.

This thesis is based on the qualitative analysis of concrete cases, studying specific social relationships to discover and clarify general causal processes. We do not pretend pontificate over the nature of parental involvement or family school-relationships, but rather to provide a explicative and interpretative model that must be confronted by investigation in other context (geographic, institutional, temporal, etc.). Also, the investigation centre itself in a very precise moment of the school life of the minors: the transition between primary and secondary school. Said moment has its particular characteristic, which we have tried to consider in the analysis, the results and conclusions. In the sociological vain to minimize differences, to obtain generalizable results, sometimes the importance of the immediate contexts and moments are obviated. Paraphrasing Howard Becker (2010, pp.77-84), *“everything has to happen somewhere”* and *“everything has to be sometime”*.

¹²⁰ It also passes the internal heterogeneity of the faculty to a secondary plane (the previous professional schedule, the position in the hierarchy of courses, directive positions, school level in which the subject is taught, etc.) which could affect the relationships with the students' families.

9.1 The children, forgotten protagonists

In a society with compulsory schooling, a certain degree of cooperation between and schools is necessary. However, the strength of this cooperation, as well as its specific content, is historically variable. In the last three decades, there has been an increase in the minimum requirement of this collaboration in all developed countries. This process has come by the hand of a surge of new theories in the pedagogic field, under the discourse of 'parental involvement' (Cerletti y Santillán, 2018). Although the conditions of production and reception of said discourses have been insufficiently studied, they have undoubtedly had real effects, modifying the practices and expectations of schools and families.

In the midst of this rapid academic and institutional popularization of 'involvement', researchers have begun to analyse the behaviours and attitudes of families or the perceptions of faculty about the question. Frequently, the fact that children are one of the protagonists in family-school relationships has been forgotten. It is for them and because of them that this relationship exists. They simultaneously belong to both institutions – shown by the dual labelling applied to them: *sons/daughters* and *students*-. They are the intersection between families and schools and at the same time they are the main mediators. Many encounters, conflicts, continuities and contradictions between the family and school context are built on the experiences of the children. In fact, 'family-school relationships' or 'school involvement' categories might be inappropriate for some research which focuses on parental practices (as is the case of this thesis). Most of the behaviours researched under these categories are not interactions between family and *the school*, but rather between parents and children. Furthermore, direct interactions between parents and teachers –without the children- can only be understood analysing the dispositions, achievements and school strategies of the children.

At the end, 'involvement' is mainly a mix of parent-child relationships, interlinked with broader family dynamics. Management of the academic life of the children is part of domestic *moral economies* (Martín Criado, 1998b), related to exchanges and negotiations between parents and their children. This *give-and-take* is where familiar school practices are constructed but, at the same time, emotional aspects outside of school life also come into play. Unlike what happen in the school, within the family, the symbolic value of the children does not only depend on their academic aptitudes (Feito, 2010). However, those aptitudes do have weight and it grows with the importance of schooling in all social strata. This explains that school trajectory affect the home climate in a broader sense, modifying parental disciplinary styles and the position of the child within the family configuration. It also explains the visible tensions when trajectories degrade and the possibilities of undoing the situations become uncertain. The affects towards the children must be mashed with their deviant attitude in an essential context (this is why, in a discursive plane, the border between school life and other context of child life is strategically managed, and tends to become stronger as academic failure becomes consistent).

Throughout the two results chapters, we have seen that child manoeuvres greatly influence different parental behaviours related to schooling and child-rearing: involvement practices,

attitudes and discourses concerning school, school selection, causal attributions of achievement, expectations, relationships with the faculty, family punishment systems, etc. The role of children in the construction of family relationships should not be surprising. For years, a ‘negotiator turn’ has been noted in home socialization practices. Parental authority no longer emanates directly from position, but from a consensus between children and parents. Nonetheless, this process has been referred to theoretically but has not been applied empirically. While studies do speak of a ‘negotiating’ family, their approach to family life is dominated by a *top-down* model. The children’s behaviour is still understood as the results of their parent’s behaviour. But the negotiation rhetoric has its limitations when comes to capturing the influence of children in their parents’ school practices. In many cases this influence is a product of a continued ware and tare, rather than a harmonious search for consensus between filial and parental preferences. As pointed out in the second chapter of the results, the children’s school refusal transforms ‘parental involvement’ in a power relationship. It is precisely at this moment when parents cease to perceive their practices as a ‘negotiation’ and begin to interpret them as something circumstance has brought forth (even though they always accompanied them by rhetorical manoeuvres to try to justify them).

It is true that some researchers have considered children while explaining “parental involvement”. But usually, such recognition has given them a passive role. If children ‘influence’ family school strategies it would be due to the adjustment of said strategies of their difficulties. In the dominant perspective, this reasoning has been dubiously displayed, in most cases, when negative correlations between parental involvement and children achievement were found. These results (considered ‘counter-intuitive’ in this line of research) have compelled researchers to pay attention to the minors but, frequently, this attention was superficial and sporadic. The adaptation of parents to the child’s academic trajectory is present in parental discourses and behaviours. Comparisons between siblings (with different achievements) or between different moments of school life (when grades have been unstable) prove this. However, the role of children in the involvement practices goes far beyond the simple adaptation of their parents to the perceived school problems. Mainly, due three reasons:

First, children are the main messengers of the school in the family. The vast majority of faculty judgements reach the parents through the children. In many cases, said judgements are informal observations of the student in the school, which are verbally notified in the home (subject therefore to modulations and reconstructions by the child during the transmission process¹²¹). In other cases, school communications materialise in written documents: notes in the school calendar, grades or formal reprimands. Though minors cannot modify these messages directly, they can prepare the context in which they are

¹²¹ When there is a great distance between faculty judgements and the transmissions of the children, parents and teachers usually interpret it as ‘lies’, ‘tricks’, etc. However, these distortions need not build a conscious process of misrepresentation (though it might in some occasions). In the construction of a positive image, children could prioritize the faculty’s positive impressions and discard the negative ones (as their parents frequently do). To confirm this, nonetheless, it would be necessary to do an empiric approximation to the children.

received (accompanying them by different explanations, choosing the moments, etc.). They might also make so that the message does not reach its destination. In conclusion, if the parents access to what occurs in the 'sacred territory' of the classroom it is fundamentally through the children (Perrenoud, 1987). As seen in the results chapters, the information parents could receive about their children schooling enormously conditions their domestic school practices and their relationships with the faculty.

Second, children are an active part in their relationships of the parents with their domestic schoolwork (one the main elements that usually composes 'parental involvement'). During the primary stage, they might incentive certain forms of support or control, because they require help or to gain symbolic value before the parents. However, with the pass to secondary education, the most usual behaviour is resistance, especially against direct vigilance. When children obtain good grades, this resistance usually takes the shape of a more general opposition against parental control -or so it is perceived by parents-. Before the parents, these minors seem to interpret their achievement from a gift-economy point of view: in exchange for their high performance and good disposition, the family must relax regulations over their school life (and ideally over other aspects of their life). That logic is usually well received by the parents, as it fits perfectly with notions of autonomy (which gradually gains legitimacy in the representations about family-school relationships). In the cases in which child trajectory is tortuous, resistance is materialised in a explicit opposition to control attempts, which ranges from white lies to verbal challenges and direct conflicts with parental orders. As we saw, the possibility of success of these strategies is different as a function of parental resources –and with it, the possibility that these strategies consolidate and stabilise-.

Third, the kids *point out*, as far as the faculty can tell, parental disciplinary styles. Children are the messengers of the schools for the parents, but children are also the medium through which teachers obtain information about parents. Their role in this exchange and the very nature of the communication, however, are distinct when the communication occurs in one sense or another. Faculty does not access parental practices through direct information provided by students or, at least, this information does not occupy a central position in their perceptions about families. Rather, teachers deduce family behaviours from the disposition of the students and from their attitude (a polysemic construct of diffuse borders but very functional in the faculty discourses). As students are judged, so too are the families indirectly (Rujas, 2017). As far as these judgements are translated to parent-teacher conferences – more or less harshly- they end up affecting their relationships with families. In some cases, certifying and rewarding their parental styles, incentivising the continuity of their home practices. In others, devaluing and questioning said practices and trying to modify them. In long run, the accumulated experience of the parents in these meetings conditions the frequency of contact and the manoeuvres that are used at home. In this way, the relations between children and faculty moulding the forms of parental involvement¹²².

¹²²This does not mean that faculty dictates are simply applied at home. As it has been shown, the discourses of the faculty concerning the parents always include some ambiguities and contradictions. In the end, rather than alter domestic practices, the faculty discourses are strategically re-appropriated by the families, such that they end up validating their behaviours.

9.2 A dialogue with the hegemonic perspective

Ignoring the role of children in the conformation and evolution of family-school relationships has led to an incomplete or erroneous understanding of the phenomenon. This has meant, among other things, disputable interpretations about the causal processes in the research of the phenomenon. We speak of those studies that have tried to investigate the impact of parental involvement over student achievement, isolating it from other relevant variables by means of statistical procedures. The objective of this thesis is not to systemically confront their results. The interaction of parents with their child school life is mediated by discursive categories, by subjective means of appreciation that we have tried to examine –this is why we have opted to use qualitative methodology-. But, in light of our findings, we would like to question or reinterpret some commonplace of hegemonic investigations.

The global results of these investigations show a visible inconsistency. Depending on the study, we find the relation between involvement behaviours and school achievement could be positive, negative or null. In general, positive correlations are more frequent in studies centred on primary education, while negative or null correlations are more frequent in later stages (middle school, secondary school, etc.). This difference has usually been interpreted from the pedagogic discourse of autonomy. When children grow up –specially, when they enter in the *difficult* adolescence- parents no longer help by consistently monitoring their trajectory. Certain forms of involvement, specially vigilance and support, would no longer fit in the cognitive and emotional development of this stage. The parents *should* then modify their relationship with schooling and use other strategies (as is common in these studies to mix evidence with normative arguments).

The work of Hill and Tyson (2009) is one of the studies –among many others- that reproduce this argument, one of the most famous and cited studies on parental involvement during early adolescence. After the meta-analysis of fifty studies, the authors find that some forms of domestic involvement (help with homework) negatively correlate with achievement. However, the most relevant variable is *academic socialization*, which mixes expectations and daily conversations with child about school and their future planes. We can relate this results with what we obtain in our qualitative longitudinal analysis. Families with successful children are characterised by a weak regulation of homework. At the same time, they show high and solid expectations and abundant communication with children about schooling. But all these elements are not simple ‘enhancers’ of child achievement. In the long run, they are the product of a certain relationship configuration between parent and children, favoured precisely by the high achievement of the latter. In those cases, children transmit optimistic views of their academic future to their parents, they begin to think about post-obligatory itineraries, they begin conversations about school at home, they regularly organise their work and discourage parental control, etc.

Hill and Tyson warn about the problem of causal direction (p.19) and they try to support their statement with longitudinal studies. But these studies show much weaker correlations than transversal ones and, sometimes, null effects (p.9). It is remarkable that, among the studies included in the meta-analysis, those who find the strongest positive correlations measure

parental involvement based on questionnaires to teachers. Interviews and ethnographic work show that parental support could greatly differ from teachers' perception of it. In many cases, in fact, they are contrary. Teachers tend to infer strong family support behind the high achievement and the good attitude of a student, and it is precisely in these cases when many involvement practices are abandoned. It is also in these situations where parent-teacher relationships are more amicable. The positive judgements that school builds around the family –indirectly, via the students- end up being reinforced by the interactions with parents. That is why transversal quantitative studies find high correlations between achievement and parental involvement as perceived by teachers, far greater than the correlation between achievement and declared involvement by parents (Bakker et al, 2007, Reynolds, 1992).

Many authors agree with Hill and Tyson that parental expectations are more 'explicative' of children achievement than their own involvement behaviours. Based on our results, this is not surprising. While expectations increase with child achievement, relationship between achievement and involvement practices becomes more complex and less linear. This is why many studies (Hughes et al 2013; Trusty, 2000) do not find a solid association between expectations and involvement. When achievement is either intermediate or decreasing, families might coincide in systematic measures of parental control and uncertain perceptions of the academic future of their children. When there is a high level of achievement, families combine high expectations and scarce behaviours of school support. Low expectations and lack of involvement do seem to coincide in cases of very deteriorated trajectories where the possibility of reverting the situation is seen as doubtful (in families with low resources). It is for this reason that, confronted with low grades, expectations decrease more in low SES families (Martínez García, 2014; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a). In conclusion, academic expectations seem to be more of a consequence than a cause of child achievement. They are an estimation of probable future based on the attitude of the minor towards school, their recent evolution and –in cases where it is not favourable- their parents' perceived capacity to remedy the situation. Sibling comparisons or comparisons between different moments of the school trajectory had offered us relevant evidences. Expectations can be explicitly different for each child and change according to the evolution of their trajectory.

The active role of children in the conformation of parental behaviours also explains another recurrent finding in the literature: the curvilinear relationship between many familiar practices and school achievement (school difficulties are concentrated in families with 'extreme' behaviours). Once again, these results have been interpreted from pedagogical postulates, assuming that the actions of the parents act as independent variables at all time. According to this perspective, children tend to fail due to either excessive parental involvement, which would generate dependency and frustration, or due to parental disconnection, which would allow deviation from school. The results of this thesis lead us to very different conclusions. More intense involvement is precisely due to the academic difficulties of the child. When these difficulties persist through time, child opposition and conflicts with teachers could decrease parental involvement. Both phenomena, particularly the latter, are not automatic parental reactions, they gradually build as the child grows up and they do it differently as a function of family resources. This is why the curvilinear relationship between involvement and achievement is more visible during secondary

education than in primary education. This is especially true for working-class families (Pérez Sánchez et al, 2014, the longitudinal findings of Quadlin, 2010 and Crosnoe, 2001, could be compared).

It has been said that influence of child conduct in parental conduct would explain certain differences of involvement between social classes. Separation from school would be more acute in lower classes as a consequence of habitual school difficulties of their children (Delay, 2011; Cooper and Crosnoe, 2007). Nonetheless, worsening grades do not generate same effects in all social classes. Confronting with this situation, parents with higher education and more resources maintain and reinforce their involvement practices, neutralising child attempts to delink the family from the school. Parents with fewer resources also try to practice control measures, but they face enormous obstacles to maintain them through time and gradually abandon them. At the same time, it is in these families where child rejections to school appear more frequently. The disadvantage is then double and accumulative. Confronted with failure, family-school disconnection is more probable where failure is also more probable. When children fail, family-school disconnection is more probable in working-class families, precisely where failure is also more likely. Although a study with qualitative methodology cannot quantify school inequality, the results of this thesis show: (1) a large part of the differences of involvement between social classes are developed gradually, in interaction with the children and (2) they are especially relevant in cases where school trajectories are problematic. That is why these differences are quantitatively more intense in secondary than they are in primary school and much more visible when we compare families of low-achievers (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017b).

From what has been exposed on this epigraphs, it could be deduced that the main limitation of the hegemonic approach has been to interpret child behaviours as a product of that of the parents when, in reality, it is the other way around. Said deduction would only partially correct. An in-depth analysis of the empirical data proves that it is not such a simple matter: it is not a question of merely reversing the causal relationship. Neither the actions of the parents automatically transform those of the children, nor do the actions of the children transform those of the parents. Family involvement is a process, whose configuration in a specific moment depends of the on the previous history of relationships. That configuration depends on the gradual interrelation between the practices of diverse actors (children, parents and teachers) which must be contextually situated and analysed. Child school trajectory does not 'explain' family disposition to the school as an independent variable. The sense and the evolution of this trajectory, with the dispositions and strategies of the minors, conditions parental praxis and this, in turn, condition the child's possible manoeuvres. The object of the study is not 'the families' but rather 'the family relation systems', with their regularities, their confrontations, their escalation of tense situations, their volatile power relations between their members, etc. All these elements will condition how the system changes over time. As in many other social phenomena, parental involvement is 'a product of the dynamics that progressively modify the contexts that, at the same time, modify the subjects' (Martín Criado, 2014a, p.89). The duty of a sociologist is to reconstruct and analyse the web of relations, interpreting it based on in-use-logic of the participating subjects.

9.3 Involvement, school and social classes

In institutional discourses about family-school relationships, the issue of social classes has been affirmed and ignored. On one side, these dissertations tend to take families as a homogeneous whole, which also be outside the school. Families are fundamentally defined in opposition to faculty and other professionals of the education system. Families are classified as the *other* main socializing agent for children and adolescents. But when family-school separation becomes troublesome (it is presented as a causal factor of the different problems of formal education) social classes do appear, although they rarely do so explicitly. Rhetoric of involvement then accepts internal divisions within the families. The *problem* would not be share by all families equally: some of them would have a greater distance from school than others. In these institutional conceptions, the categorization of distanced families takes very diverse elements. Here we find monoparental families, immigrant families and diverse forms of indicating a low cultural and economic capital: families with 'socio-cultural handicap', in 'socio-educative disadvantage' or 'from disadvantage contexts'.

In the academic context, social classes and their relationships with involvement have been mentioned usually. But in many cases the treatment of the issue has been based on the problems noted by the institutional discourse. In this way, parental involvement has been introduced in school and social class research with two different specific approaches. First, involvement has been treated as an explanation of the relationship between social origin and academic success (involvement as an independent variable). Second, involvement has been researched as a characteristic of the family whose link with its social class should be examined (involvement as a dependent variable). This second approach usually leads to the following question: why are working-class families less involved? As in many others occasions, when a family behaviour or attitude is popularised to explain school success, the following step is to question why working-class families are deficient in said behaviour or attitude.

Some authors, nonetheless, question whether there is *more* or *less* involvement due the social class. They point out that would be more appropriate to speak about a qualitative difference of strategies. However, it is accepted that those differences exist and trying to explain them has become the objective of a lot of researchers. Based on a literature review, Lareau (2000) postulate three possible causes: differences in values, differences in the way families are treated by schools and differences in available resources. This hypothesis matrix has become popular in later research. We are going to confront these three explanations with the results of the present doctoral thesis.

The theory of 'different values' postulate that involvement depends on the importance granted to school, which would be different depending on the social origin of the families. This is a popular argument among faculty and frequently appears in the discourse of the middle classes. But the argument has been strongly criticised, theoretically and empirically, by sociologist of education, including Lareau's cited work. Our results confirm it: all parents, independently of their social origin, place a great importance on schooling. The acquisition of educational capital constitutes the main strategy of all families when talking about their

children's future. Even when the imagined academic futures were different, the norm was to always try to acquire the maximum academic level possible. The value placed on studies is not related with the forms or the intensity of parental involvement. For example: in all families of high achievers, we find weak practices of support with high ambitions and future planes explicitly guided towards university.

Only in cases of low achievements and expectations, parents with fewer resources relativize – in certain moments of the interviews- the central role of the schools in their children lives. But we cannot maintain that those discourses show interiorised values opposed to school. Those discourses are strategically played out as a defence of self-image and as defence of children (confronted to the deterioration of their identity caused by continuous difficulties and teacher reprimands). Also, parents reach this situation –as it is shown by longitudinal analysis- after an accumulation of conflicts with schooling and with the children. These antecedents evidence the strong appreciation of school by families, which only breaks - mildly- when it is assumed that children are incapable to integrate its demands¹²³ (this is done by a visible angst which is not always well captured by transcriptions). These details always appear between visible tensions with a school legitimacy which is clearly recognised. While the importance of academic success is relativized, they aspire to the *ideal* of a stable and long-term school trajectory. What we find is a clear *sociological ambivalence*, caused by the increasing dissonance between *established cultural aspirations* and the *social means to realise them* (Merton, 1980).

The theory of 'treatment difference' or theory of 'institutional discrimination' stems from schools interacting differently with families as a function of their social origin, producing the unequal forms of involvement. Lareau considers these arguments a translation from the labelling theory to the field of family-school relations. In her ethnographic study the author denies this possibility and points out that the faculty demands similar involvement to all families. Although she accepts that effective interactions with parents differ with their social class, the causes of these differences should be found in parents and not in faculty. Our data offer a more complex panorama to this respect¹²⁴. Like Lareau we observe that authority situation and the depth with which certain issues are treated are very different in meetings with parents of different status. But we also observed that the involvement demands can be explicitly distinct. In comparison with other two centres, the staff at IES Jorge Manrique expected a more active role by part of the parents. Also, the faculty at IES Jorge Manrique passes much more work from school to home, which indirectly makes families participate more in their child's schooling.

¹²³ It must be pointed out that in some families with this profile there were other children with more promising trajectories and these discourses were not applied to them. In these circumstances, it cannot be said that family disposition to school is a simple by-product of a static 'class-culture'.

¹²⁴ The comparison between our findings and Lareau's should be taken cautiously. Her research takes place in primary school (with other demands to parents) and in a institutional context (USA) where the discourse of parental involvement is enormously central in the educational world.

But, do these differences explain the differences in family school-relationships between social classes? This question is not so easy to answer. In one hand, when school categorizes families they take into account other factors that are beyond social class (but are related to it): the child's *attitude*, their achievement and the information the parents seem to have concerning their school life. It is true that, in working-class schools, faculty discourse tends to globally discredit 'the families'. But these representations always hide certain heterogeneity in their concrete judgements. Those judgements use to be positive for the families of the *good kids*, independently of their class position. On the other hand, the teacher dictates usually contain certain contradictions (they move in an autonomy-control axis, like parental discourses). Said inconsistency is 'used' by families. Families modulate and filter the teacher's discourse, selecting those elements that fit better with their domestic practices and ignoring those which do not. However, the consensus or conflicts during parent-teacher meetings do affect the relationships between them, influencing posterior contact frequency and how the contacts develop. The 'differential treatment' exists but (1) it is not only depends on the social origin of the family and (2) it does not directly alter families behaviours at home – although it does highly influences parental motivation to continue the contact with school-.

This last point is not a minor question. We saw this, for example, in the cases of working-class families which are confronted with an open hostility from the child to the school. A decrease in contact produces a loss of information that **does have consequences** (although indirect and long-term) at home, easing a boycott by part of the children and deepening parental decoupling from school. Teachers then can play a role in how parental involvement evolves, perhaps not consciously but important nonetheless. Lareau's arguments about the role of teachers in family-school relationships are questionable. The author simultaneously states that 'parent's lack of educational skills hampered them in their interactions with teachers' (pp. 734-735) and also 'there is little evidence that differences in parental involvement are linked to teacher's actions' (p. 725). How can the faculty not have anything to do with an unequal relationship they take part in? Who, then, decides what missing skills constitute 'obstacles' to these interactions? Perhaps the actions of the teachers are not the origin of the differences in parental involvement. But said differences exist, and as far as they condition the relationship with teachers, the teachers will act differently with some families. The school trajectory of the minor happens within a long-term system of sustained interrelationships, where the strategies of some actors progressively transform those of others.

The theory of 'resource differences' defends that parental involvement requires certain resources: especially cultural capital, but also time and economic and symbolic capital. As these resources are unequally distributed throughout the social space, families that occupy different positions in said space would have different possibilities of involvement within school. This is the perspective which we assume as the most adequate during the elaboration of the research design and the perspective that has guided the data analysis. In effect, we show that family class position models forms and intensities of parental involvement, and we have proposed explicative mechanism of this phenomenon throughout the result chapters. However, we also want to emphasise certain details.

The first, stated previously, is that the latter explanation (of resources) cannot be separated from the former (of ‘treatment difference’). It is the school who decides what is and what is not a *useful* resources, selecting cultural elements which are worthy of been transmitted and will become part of the legitimate culture, transforming the differences in inequality (Lahire, 2008). More specifically, if cultural capital is a *resource* it is because the school *differently treats* those who have it and those who do not. To establish a frontier between both theories is relatively absurd. Family-school relationship is, structurally, a class relationship (Reay, 2005) and it does not necessitate an open attitude of classism by part of the faculty or other professionals –which is what seems to evoke the concept of ‘institutional discrimination’-. The second detail is that resources do not have the same value in all family contexts. Families with similar resources availability must confront children with different trajectories and attitudes, which evolve differently through time. To understand the efficacy or the importance of a resource requires one to situate it within a specific configuration of parent-child relationships, in a specific moment and situation of the child’s trajectory. We have referenced this many times throughout the thesis: the cultural or symbolic capital of the parents loses relevance during secondary education when children have internalised the regularity of schoolwork. Parental resources are mobilised when there is a conflict with teachers or children but remain more or less inactive (exercising a passive role) when there is not¹²⁵.

9.4 Discursive practices and cultural strategies

This is not the first investigation that warns of the hegemonic discourses around parental involvement. As any other doctoral thesis, this one has been built on the shoulders of giants. Many other authors have pointed out the socio-centric character of most of the literature concerning family-school relationships. They have also questioned that said relationships could be understood ignoring the subjective experiences of the individuals that participate in them. From our point of view, both arguments converge. When family practices and attitudes become statistic variables, it is easy to forget the emotional and symbolic aspects that influence the relations with child schooling. This process tends to represent a certain class culture (child-rearing as a rational management oriented towards maximising school success, the implicit image of ascetic parents, characterised by self-dominance, capable of projecting in the future at long term, etc.).

This is why the difference between *dominants* and *critics* goes beyond theory –and, let’s say ideology- and also reaches methodology. Those who confronted the hegemonic line of research have shown a preference for qualitative techniques (Graue et al, 2001). These researches have provided valuable information. But they also present some problems, fundamentally with how the data have been treated. Much of this research (which we have labelled as ‘critical perspectives’ in the theoretical framework) suffers from relatively simple discourse analysis. The statements of research subjects are taken as direct expressions of

¹²⁵ Another interpretation, perhaps simpler, is that one of the main resources of the families is the attitude of their children, which conditions –perhaps more than any other- the possible parental strategies with schooling. Chin and Philips (2004) even speak of a ‘child capital’.

their preferences and positions with respect to school and child-rearing. Each social class would have a unified and coherent ensemble of discourses and practices towards schooling. Many of these analysis stem from the importance of social position to study the family-school relationships, but they easily morph into essentialist explanations. Differences on involvement between social groups, initially allotted to material conditions, end up being interpreted in terms of cultural differences or *philosophies* of child-rearing¹²⁶.

Confronted with this reification perspective, we have employed a conception of discourse as a strategy and of culture as a pool of legitimate justifications (Martín Criado, 2014c). This approach allows us to understand the oscillatory nature of the arguments and the clashes between contradictory legitimacies in parental discourses. These questions have usually been ignored in the 'critical-qualitative' line of research. We have shown that discourses do not simply expose behaviours (in a more or less perfect manner). Discourses also tends to valorise these behaviours. Concerning family-school relationships, there are different symbolic hierarchy of acceptable and unacceptable behaviours. We have identified and analysed this value dimension, of expert roots, and the way it is used, negotiated or confronted by the parents. We have pointed out the relationships between behaviours (conditioned by resources and children strategies) and discourses (conditioned by the diffusion of expert knowledge) and we have highlighted that the latter tends to adjust to the former (although this adjustment is not tension-free). We have insisted that the interaction between the *order of saying* and the *order of doing* (Alonso, 1999) is usually complex. Practices and discourses concerning schooling does not always conform a coherent block automatically linked to social class.

Continuity or separation between family and school context –allotted respectively to the middle-class and the working-class- never appear in a pure state in the discourses. The delimitation of what concerns to each part in familiar perceptions (a theme in the qualitative research about the question) is strategically managed, varies through discourses and is open to nuance. Family-school relationships tend to be parcelled into different domains, which are interpreted with diverse arguments, establishing different borders between both institutions. There is no universal norm about what constitutes 'continuity' or 'separation' in the eyes of the different families. Although, even accepting this simplification, both the relationships of 'continuity' and 'separation' are very heterogeneous (continuity could take the shape of very different forms of support, separation could be interpreted as a legitimate estrangement or be the product of a conflictive disengagement, etc.).

The essentialism of many qualitative studies is also visible in another question: the lack of attention given to the *temporality* in family-school relation. It is striking, because school is an institution strongly organised around time. A school trajectory is a succession of stages, of

¹²⁶ In american sociology of education, this approach strongly manifest when ethnic minority involvement is analysed: Black, Hispanic or Asian families would have their own 'cultural patterns' which would influence their relations with school. These arguments have reached research in Spain (applied to immigrant families, gypsy families, etc.) although they have also been criticised in our country (Tapia, 2002, Carrasco et al, 2009).

courses, of phases, that challenge the children differently –and therefore influence the families differently-. Ethnographic observation and open interviews are useful to capture processes, to examine how a present system of relationship depends on its previous configuration. These virtues have been underutilised in many qualitative studies. They have centred their analyses on the differences between families or between social classes, ignoring how the practices of the same families evolve through time (precisely when many of the differences they try to analyse cannot be explained from a synchronic perspective). This is why there is a problem that critical approaches share with hegemonic approaches: the lack of importance given to the children in the conformation of parental involvement. To understand their influence it is necessary to frame the inter-family relation history, something that can only be done with a procedural approach. When the family-school relation is ‘frozen’ in time, children tend to disappear from the equation.

9.5 Final considerations and future perspectives of research

The results of this thesis land on a divided field of research. On one side, parental involvement is the phenomenon that will save school system of its many problems. On other side, parental involvement is an unfair and sociocentric demand which will end up reinforcing social reproduction. With our empirical results, we can neither conclude parental involvement is a guaranty of successful schooling, nor the contrary. To research the effects of parental practices on children achievement in-depth it would be necessary to approach the students. However, we have observed some dynamics that verify more critical perspectives. When child trajectory degrades and children develop anti-school attitudes, some families are more able than others to effectively manage the situation. In synthesis: cultural and symbolic capital allows the assurance of both a certain amount of homework and the acquisition of information from it (jumping the hurdles built by children). This eases a fluid interaction with the faculty, although it does not always imply an improvement of grades in the short-term. But it affects the differential conformations of teachers’ judgements and expectations. Relationship between parental involvement and child achievement could be due to under-analysed processes; this is, due to modification of teachers’ perceptions¹²⁷.

With all this, there is a group of families (characterised by high child achievement) in which social status is much less relevant to explain their relationship with schooling. The fact that class-based resources gain importance as grades go down could be related to other evidences. Some research points out that many educational inequalities related to social class are more intense between low-achievers. This pattern has been detected in the differential access to post-obligatory school programs (Barg, 2012; Bernardi y Cebolla-Boado, 2014; Cebolla-Boado, 2019) and in the rates of grade repetition (Tarabini y Bonal, 2016). It is very probable that some forms of parental involvement mediate these inequalities, acting as *compensatory advantage mechanisms* (Bernardi y Triventi, 2018). School strategies of better

¹²⁷ This explanation is problematic for the perspectives which try to generalize involvement and its supposed benefits (perhaps that is why it is not frequently mentioned). Teachers’ perceptions are always positional: for collaborative families to exist, other families must be labelled as non-collaborative. The advantages of some are built over the deficits of others (de Carvalho, 2004).

positioned families will cause a *ground effect*, preventing the graver forms of school deviation. Future research should examine more precisely how parental involvement is related with specific educational inequalities.

What we can guarantee with the present study is that family involvement practices are difficult to modify from the outside. These practices are built around daily constrictions, derived from available resources and school attitudes of children. Most measures taken by policy-makers or schools do not modify any of these elements (Lareau y Shumar, 1996). Generic calls to involvement usually do not have the desired effects because they do not alter the distribution of resources nor do they alter the disposition of students. That is why these discourses are not automatically internalised by families but are constantly reinterpreted. Families tactically select the available practices to satisfy involvement demands, while they devalue other behaviours. Parents take advantage the ambiguity of the concept of involvement to negotiate its sense and adjust it to possible strategies. Also, the existence of a legitimate and well-founded pedagogic discourse (that defends child autonomy) permit to validate the amount of involvement when it is lower than theoretically advisable.

The findings of those who have analysed the impact of programs destined to increase the levels of parental involvement (run by political authorities or specific schools) are not surprising. They have systematically been shown to fail (Fine, 1993; Zellman and Waterman, 1998; Mattingly et al, 2002). The explanation seems simple. To moralise families does not radically transform their behaviours, because expert discourses are simply adapted to legitimise their previous disposition, and these dispositions are linked to multiple factors which are not been acted on.

In this way, we have two hypothetical options to 'potentiate' parental involvement. The first would be to modify the attitude of the students with school measures to indirectly influence family-school relations. But what it is intended with parental involvement is precisely this, to improve the achievement and attitudes of the students. If this were obtained from schools, parental involvement would lose much of its sense. The second option would be to act on the distribution of resources between families, which cannot be done by mean of school reforms. This would lead us to the recurring argument that in order to modify the school system it would be necessary to apply broader reforms that transforms social structure and living conditions of families. A postulate which does not cease to be true, even considering the imprecise manner with which is formulated and although it has become a cliché in the sociology of education. Perhaps redistributive, social or labour reforms cannot influence the cultural capital of the families (one of the most important resources). But they can guarantee financial stability or ease temporal constraints.

Finally, we would like to reference what is probably the main limitation of the study: we do not have direct data concerning practices and perceptions of children, which are of great importance. We have only been able to approach them through parental discourses, and at lesser extent, faculty discourses. During the design of the study, we did not consider it convenient. We draw from the procedures of similar research which have ignored or underestimate their role. Also, the influence of children in family dynamics increase as they

grow. Their importance was highly noticed during the analysis of the second cycle of interviews, when it was difficult to modify the design. Future research about family-school relationships should include, as much as possible, an analysis of the experiences and discourses of children. To study minors through qualitative techniques has its risks, more so to deal with school questions. The social distance from the researcher and the possible perception of them as an ally of the parents (or of the faculty) constitute barriers to an effective immersion in the interviews. Perhaps through group techniques –discussion groups, focus groups, group interviews- these obstacles could be partially avoided.

